

### Educație și credință spre o reunificare a valorilor

Stoica, Alina (Ed.); Stoica, Alexandru (Ed.)

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerk / collection

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Stoica, A., & Stoica, A. (Eds.). (2013). *Educație și credință spre o reunificare a valorilor*. Bergamo: Ed. Marna. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-438300>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

#### Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:

<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

**Alina STOICA**

**Alexandru STOICA**

**EDUCAȚIE ȘI CREDINȚĂ**  
***SPRE O REUNIFICARE A VALORILOR***

**Bergamo,**  
**2013**

**EDUCAȚIE ȘI CREDINȚĂ *SPRE O REUNIFICARE A VALORILOR***  
**Coord.: Alina Stoica, Alexandru Stoica;**

**Casa Editrice MARNA, Bergamo, Italia, 2013**

**Codice EAN (ISBN) 978-88-7203-608-2**

- I. Stoica, Alina
- II. Stoica, Alexandru

**Responsabilitatea asupra conținutului articolelor revine în exclusivitate autorilor.**

*Mulțumirile noastre se îndreaptă spre toți colaboratorii noștri, dar  
mai ales spre Congregația DON ORIONE, de a-l cărui sprijin s-a  
bucurat și apariția lucrării de față.*



## Cuprins

**Alina Stoica, Alexandru Stoica**

*Introducere.....17*

**Pr. Vicar Florian Gui**

*Educația tinerilor în viziunea Sfântului Luigi Orione ..... 23*

**Alexandru Buzalic**

*Învățământul catolic și inculcarea valorilor în societate ..... 33*

**Marius Drugaș**

*Despre fericire, credință și familie în societatea contemporană..... 45*

**Radu Romînașu**

*Timpul istoric și criza noastră launtrică .....61*

**Valentin Cosmin Blândul**

*Modalități de prevenire și corectare a părăsirii timpurii a școlii prin  
intermediul educației religioase..... 71*

**Chipea Floare, Trip Simona, Tabără Raluca, Tocai Ioana, Șipoș - Gug Sebastian**

*The religious parable as tools for social workers' educational activities.*

*Developing unconditional self-acceptance to adolescents..... 81*

**Clara Serrano, Sergio Neto**

*Clio and Fátima. Education, history and religion in Portugal..... 105*

**Florentina Chirodea**

*Raporturile dintre stat și biserică în curricula instituțiilor de învățământ superior. Studiu de caz: Academia de Drept din Oradea .....*

*121*

**Alina Stoica, Alexandru Stoica**

*Ideea de Europa și politicile educaționale .....* 143

---

*Cuvântul Preasfinției Sale Virgil Bercea*

---

**Episcop Greco-Catolic de Oradea**





*”Nu vă temeți... Datu-Mi-s-a toată puterea, în cer și pe pământ. Drept aceea, mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Spirit. Învățându-le să păzească toate câte v-am poruncit vouă, și iată Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului”* (cf. Mt 28, 10-20) este îndemnul, chemarea, porunca Mântuitorului adresată Apostolilor după Înviere de a transmite generațiilor care vin valorile perene ale credinței. Aceleași cuvinte se adresează peste timp și persoanelor care astăzi, într-o lume a relativismului etic și a scepticismului generalizat față de Dumnezeu, prin educație fac prezente valorile creștinismului în lume. Și fiecare cuvânt în parte ne reamintește porunca misionară a Mântuitorului:

*Nu vă temeți...* Dacă cultura contemporană reflectă din plin desacralizarea societății, dacă contestarea lui Dumnezeu ajunge la formele teologiei nihiliste, a așa zisei *”morți a lui Dumnezeu”*, sau pur și simplu pragmatismul și materialismul pare să sufoce spiritul, este numai rezultatul derivei culturale a unei omeniri care s-a îndepărtat de Creatorul tuturor lucrurilor și suma tuturor valorilor. Și acest derapaj a condus omul secolelor XIX-XX spre un progres tehnologic fără de Dumnezeu, spre distrugerea armoniei dintre om și creație până la deteriorarea ireversibilă a mediului înconjurător, spre transgresiuni ale eticii și moralei creștine, spre războaie, exploatare și crize... Era de prevăzut faptul că *”fiul risipitor”* va ajunge în suferință; azi așteptăm momentul în care omul contemporan va recunoaște starea în care a ajuns și, plin de umilință, se va întoarce spre Tatăl iubitor care îl așteaptă. Mircea Eliade observa în dialectica sacrului această degradare până la *”camuflarea sacrului în profan”*, moment de criză care va fi urmat de o redescoperire a sacrului, evident, într-un nou context cultural și civilizațional. Biserica lui Hristos a mai trecut prin astfel de momente la sfârșitul Antichității și trecerea spre Epoca medievală, precum și la intrarea în Epoca Modernă, de fiecare dată reînnoindu-se pentru a aduce mesajul mântuirii omului concret trăitor în istorie. Deci, să nu ne temem de aparențele lumii și să ne punem întreaga speranță în Domnul !

Puterea deplină, *”în cer și pe pământ”*, este în mâinile lui Dumnezeu care l-a trimis pe Fiul ca Învățător și ne călăuzește din veșnicie prin Providența divină, de aceea și munca de apostolat a creștinului este însușită în măsura în care se lasă pătruns de Spiritul lui Dumnezeu. Și aceasta trebuie să fie postura educatorului de astăzi, care dincolo de transmiterea unor cunoștințe și de inculcarea valorilor, trebuie să fie o mărturie vie a trăirii credinței și să acționeze în lume în conformitate cu convingerile sale. Aceasta înseamnă a trăi în credință, speranță și iubire, a tinde spre desăvârșire, sfințenie, a deveni mai întâi de toate un discipol al lui Isus care preia peste timp sarcina apostolatului pentru a face apoi alți discipoli și a-i călăuzi spre Adevăr. Și opera de călăuzire și de iluminare a sufletelor o desăvârșește tot Dumnezeu, omul având misiunea de a conlucra cu voința divină și de a deveni un instrument prin care se materializează lucrarea Lui în lume.

Educatorul creștin este un om al lumii timpului său, este chemat să trăiască *”în”* lume și în același timp să pregătească *”lumea care va veni”*. De aceea un rol important îl are pregătirea profesională a educatorului creștin, chemat să cunoască și să exploreze metodologiile și tehnicile predării-învățării adecvate lumii contemporane, animat fiind de un proiect educativ care vizează omul în integralitatea sa, trup și suflet, sub aspectul vieții care se desfășoară *”acum”* și *”aici”* și se desăvârșește în Împărăția lui Dumnezeu. Dincolo de finalitățile strict cognitive, educația catolică privește omul ca o persoană, tânărul fiind văzut în perspectiva maturizării și a actualizării întregului său potențial afectiv-emoțional, relațional și spiritual, altfel spus se construiesc persoane și personalități puternice, capabile să înfrunte provocările lumii de azi ca viitori membri ai Bisericii, ca reprezentanți ai culturii europene adânc înrădăcinată în valorile creștine, viitori părinți și formatori de conștiințe capabili de a duce mai departe moștenirea spirituală încredințată nouă de Hristos până la plinirea timpurilor.

*”Nu vă fie frică”*, ne spune Domnul, și în același timp ne asigură de perenitatea valorilor pe care le-am îmbrățișat și pe care le transmitem ca formatori de conștiințe și educatori creștini. Și puterea noastră stă în credința care ne călăuzește și mai ales de asistența neîncetată a lui Dumnezeu care ne însoțește și ne luminează cu Spiritul Său, deoarece Fiul ne spune astăzi: *”Eu cu voi sunt în toate zilele, până la sfârșitul veacului!”*

Felicit pe coordonatorii cărții și pe cei care și-au adus contribuția prin reflexiile lor pe care le găsim în acest volum referitor la *”Educație și Credință”*. Fie ca importanta operă de formare și educare a viitoarelor

generații să se săvârșească de lucrători vrednici de chemarea lor, pentru ca lumea de azi să redescopere tezaurul credinței și căldura vieții spirituale, singurele capabile de a aduce omului fericirea și plinătatea existenței istorice și speranța vieții veșnice!

+ Virgil Bercea



*Cuvântul Directorului Centrului Don Orione, Oradea*

---

**Pr. Mihai Fechetă**

---

Evoluția societății contemporane și transformările survenite ca urmare a numeroaselor revoluții ideatice a generat numeroase semne de întrebare și preocupare în interiorul Bisericii noastre și implicit în rândurile Congregației Don Orione. Deschisă spre a găsi soluțiile necesare readucerii tinerilor noștri pe drumul cel drept al moralității și credinței întru Cristos, Congregația Don Orione, încă de la începuturile sale a acordat o atenție fundamentală educației tinerilor și integrării în societate a grupurilor defavorizate. “Tinerii sunt comoara cea mai de preț a familiei și a societății. După modelul în care sunt educați și mediul în care cresc, ei vor fi soarele sau furtuna zilei de mâine”, spunea Sfântul Luigi Orione.

Așa că la aniversarea a 18 ani de prezență orionină în Oradea s-a născut ideea organizării unei conferințe, cu tema “*EDUCAȚIE ȘI CREDINȚĂ – spre o reunificare a valorilor*”, unde încercăm să aplicăm principiul unei educații sănătoase, care să aibă la bază credința în Dumnezeu. Aici, preoții noștri și corpul profesoral, umăr la umăr încearcă să arate comunității orădene că, DA, se poate ca tinerii să fie crescuți, formați și educați sănătos, la trup, dar și la spirit, căci doar conectate cele două dimensiuni ale vieții, pot da ca rezultat un om, care să știe să trăiască frumos și să educe la fel pe cei care vor depinde în periplul vieții de el.

Papa Benedict al XVI-lea spune că *educația este o urgență*, o temă universală cunoscută lumii întregi, este o prioritate mai ales „în vremuri în care predomină fascinația concepțiilor relativiste și nihiliste despre viață și în care legitimitatea însăși a educației este pusă în discuție”.

Tot mai mult auzim vorbindu-se în aceste zile despre criză, una economică și socială, însă criza cea mai mare este una de ordin moral. Pentru a ieși din criză trebuie să mergem la rădăcina crizei morale și asta înseamnă a reaseza de urgență valorile în ordinea lor firească. Acest lucru se poate face printr-o bună educație și prin a-i ajuta pe oameni să refacă o relație sinceră cu Dumnezeu. În acest context suntem și noi chemați astăzi, mai mult ca oricând, să recunoaștem că „nevoia și prioritatea unei educații cât mai bune izvorăsc din greutățile care încearcă familiile și relele care încearcă societatea”.



Centrul „Don Orione” nu pornește la drum cu pesimism, ci se angajează cu convingerea fermă, exprimată cu desăvârșire de Sfântul Ioan Bosco printr-o formulă simplă și eficace: „Educația ține de suflet. Lăsați-i pe tineri să știe că îi iubim”. Și Don Orione spunea: „Tânărul trebuie să înțeleagă că trăim pentru el și că binele lui este binele nostru; el trebuie să simtă chiar că suntem gata să facem sacrificii pentru el, dăruindu-ne pentru fericirea și mântuirea lui”.

Așa cum preciza nu demult și Sfântul Părinte, Papa Francisc, „Școala poate și trebuie să funcționeze ca un catalizator, un loc de întâlnire și de convergență a întregii comunități educaționale, cu singurul obiectiv de a modela și ajuta elevii să crească, să ajungă persoane mature simple, oneste și competente, care știu cum să iubească cu fidelitate, care știu cum să își trăiască viețile ca răspuns la chemarea lui Dumnezeu și profesiile lor viitoare ca o slujire adusă societății. ... Școala este unul dintre mediile educaționale în care omul crește învățând cum să trăiască, cum să devină adult, matur. [...] Mergând după învățătura Sf. Ignățiu, principalul element în școală este să înveți să fii mărinimos. [...] Adică să ai o inimă mare, să ai un suflet mare. Înseamnă a avea idealuri mari, dorința de a realiza lucruri mari, ca răspuns la ceea ce Dumnezeu cere de la noi, tocmai din acest motiv, făcând bine totul, toate acțiunile de zi cu zi, toate angajamentele și întâlnirile pe care le avem cu oamenii. Înseamnă a face lucrurile mici cotidiene cu o inimă mare, deschisă spre Dumnezeu și spre ceilalți.”

*Pr. Mihai Fechetă*

*Alina Stoica, Alexandru STOICA*

---

## **Introdúcere**



Într-o perioadă plină de inițiative, în special legislative, în domeniul educației, declarate cu mare pompă și apoi neduse la capăt ori abandonate prematur, în sânul familiei “Don Orione” din Oradea s-a născut ideea fericită de a organiza un lanț de conferințe anuale, pe tema *Educație și credință spre o reunificare a valorilor*. Atenția și interesul special pe care Centrul și Liceul Don Orione o acordă educației a generat întrunirea a numeroși specialiști cu prilejul unui dialog interdisciplinar materializat la 26 noiembrie 2011. Inițiativa aparține Liceului Don Orione, însă printre colaboratori trebuie să menționăm Universitatea din Oradea, Universitatea Babeș-Bolyai, Cluj - Napoca, Episcopia Greco-Catolică Oradea, Episcopia Romano-Catolică Oradea, Primăria Municipiului Oradea etc.

Pe cât de diferite ca abordare, pe atât de grăitoare și interesante, lucrările prezentate în cadrul conferinței alcătuiesc volumul de față, a cărui tematică a fost sugerată de constatarea că, educația cu toate implicațiile și aspectele sale, trece printr-un regres îngrijorător în momentul de față, atât în România cât și în Uniunea Europeană. Un regres, am putea spune, direct proporțional cu evoluția înregistrată de știință.

Volumul este deschis de cuvântul înainte al PS Sale Virgil Bercea, Episcop Greco-Catolic de Oradea. Referindu-se la trăirile momentului și la importanța sacralui pentru omenire, PS Sa este de părere că „pragmatismul și materialismul par să sufoce spiritul”, iar ceea ce trăim, inclusiv cu privire la educație este „rezultatul derivei culturale a unei omeniri care s-a îndepărtat de creatorul tuturor lucrurilor și de suma tuturor valorilor”. Schimbările culturale profunde, pe care le înregistrează omenirea se datorează camuflării sacralui de profan, însă această criză va fi urmată inevitabil de redescoperirea sacralui, precizează deasemenea PS Sa Virgil Bercea.

Lucrarea se bucură de asemenea de prezența gândurilor pline de povață ale Pr. Mihai Fechetă, Directorul Centrului Don Orione din Oradea. Aproape de tineri ca întotdeauna, Părintele poartă printre rândurile sale cuvintele Sfântului Luigi Orione și ale Papei Francisc I. Potrivit Domniei

Sale, “tinerii trebuie să fie crescuți, formați și educați sănătos, la trup, dar și la spirit, căci doar conectate cele două dimensiuni ale vieții, pot da ca rezultat un om, care să știe să trăiască frumos și să educe la fel pe cei care vor depinde în periplul vieții, de el”.

De-a lungul secolelor, cum bine știm, Biserica si-a asumat constant promovarea educației. În articolul său, ***Educația tinerilor în viziunea Părintelui Luigi Orione***, Pr. Vicar al Episcopiei Greco-Catolice de Oradea, Florian Gui, face cunoscut cititorilor acestui volum, un model de educație creștină, *sistemul educativ creștin-patern*, care a înregistrat un succes categoric în ultimii zeci de ani, în numeroase state ale Europei, dar și în America, Africa. sau Asia. Este vorba de opera de binefacere a Sfântului Luigi Orione și de implicațiile acestuia în educația tinerilor, mai ales a celor din mediile defavorizate.

Simbioza dintre credință și educație se regăsește și în lucrarea părintelui și cercetătorului Alexandru Buzalic, ***Învățământul catolic și inculcarea valorilor în societate***. Fin observator al rolului bisericii în evoluția educației, a învățământului, autorul consideră că „sensul istoriei și viața nu au putut fi definite altfel decât apelând la moștenirea spirituală a religiilor și prin valorificarea sacralității”. În sprijinul acestor idei, Alexandru Buzalic face o analiză asupra declarației despre educația creștină - *Gravissimum Educationis* - a Conciliului Ecumenic Vatican II, decretată de Papa Paul al VI-lea și de Părinții Conciliari, la 28 octombrie 1965. Potrivit domniei sale, „educația înseamnă un conținut al învățării și un *spirit* al cuvântului prin care învățăm și educăm noile generații”.

Despre reșezarea viziunii creștine în contextul subțierii solidarității spirituale a Europei, despre criza umanității, găsim informații deosebit de pertinente în lucrarea istoricului Radu Românașu, ***Timpul istoric și criza noastră lăuntrică***. Se impune a fi subliniată aici analiza autorului asupra *timpului istoric*, prilej cu care acesta surprinde concentrarea gândirii umane asupra prezentului teluric și pierderea atenției asupra viitorului ceresc. Omul uită cuvintele Sf. Pavel din Tarsul Ciliciei potrivit cărora „nu avem aici cetate stătătoare, ci o căutăm pe aceea ce va să fie”, precizează Radu Românașu.

Studiul semnat de profesorul universitar Valentin Cosmin Blândul, ***Modalități de prevenire și corectare a părăsirii timpurii a școlii prin intermediul educației religioase***, surprinde, ca o continuare a preocupărilor deja cunoscute ale autorului, o părere avizată din sfera educațional - didactică. Potrivit autorului, educația religioasă în școală participă la

dezvoltarea personalității moral-religioase a elevilor, ceea ce va genera depășirea crizei cultural-spirituală a momentului, redescoperirea sacrului despre care vorbea în perioada interbelică Mircea Eliade și renunțarea în primul rând la educația formală cu care se confruntă umanitatea și implicit la prevenirea abandonului timpuriu în școală.

În sprijinul ideii, potrivit căreia pilda religioasă este un instrument important în cadrul programelor de educație rațional – emotivă, vine studiul unui grup de cercetători (*Chișea Floare, Trip Simona, Tabără Raluca, Tocai Ioana, Șipoș - Gug Sebastian*) de la Facultatea de Științe Socio – Umane a Universității din Oradea, ***The religious parable as tools for social workers' educational activities. developing unconditional self-acceptance to adolescents.*** Analiza se bazează pe principiile sistemului psihoterapeutic al REBT și își îndreaptă atenția spre evaluarea emoțională a adolescenților și relevanța rezultatelor obținute în direcția încadrării acestora în societate.

Despre societate și familie și despre rolul credinței găsim informații în lucrarea lectorului universitar Marius Drugaș, ***Despre fericire, credință și familie în societatea contemporană.*** Autorul este de părere că fericirea este cel mai mare scop al vieții, însă între sursele fericirii cercetătorul insistă asupra rolului credinței, spiritualității și familiei. Fericirea poate să aibă sensuri foarte bine individualizate, fiind influențată așadar de cultura, educația și stilul de viață al fiecărui individ.

Volumul de față cuprinde între paginile sale și o perspectivă portugheză asupra relației existente între educație și religie. Ne referim la lucrarea Clarei Serrano și a lui Sergio Neto, ***Clio and Fátima. Education, history and religion in Portugal,*** în care autorii surprind o evoluție istorică a rolului bisericii catolice și a impactului avut de aceasta asupra învățământului portughez din secolul XX și până în prezent, în contextul existenței mai multor forme de guvernare: monarhie, republică, dictatură și democrație.

Într-o lucrare bine documentată aflată în continuarea preocupărilor sale cu privire la Academia de Drept din Oradea, Florentina Chirodea se implică de pe poziția cercetătorului în domeniul istoriei în raporturile dintre stat și biserică. Pornind de la relația complexă care a existat de-a lungul secolelor între cele două puteri (Biserica și Statul), menționând sistemele juridice pe care acestea le-au dezvoltat pentru a stabili standarde de comportament în societate, lucrarea ***Raporturile dintre stat și biserică în curricula instituțiilor de învățământ superior. Studiu de caz: Academia de Drept din Oradea,*** bazată pe material de arhivă inedit, surprinde modul în

care interferența dintre drept și teologie a dat naștere unor discipline aflate în programele academice europene.

Nu în cele din urmă, lucrarea ***Ideea de Europa și politicile educaționale*** (Alina și Alexandru Stoica) propune o abordare istorică a ideii de unitate europeană din perspectivă cultural – educațională, interferând demersului propus și rolul religiei ca punct de legătură în contextul crizelor de spiritualitate cu care se confruntă societatea contemporană.

Prin urmare, în volumul de față, varietatea tematică inevitabilă diversității domeniilor de cercetare este temperată de direcția unificatoare dată de preocupările și interesul unanim al tuturor autorilor pentru **EDUCAȚIE ȘI CREDINȚĂ – spre o reunificare a valorilor.**

*Pr. Vicar Florian Gui*<sup>1</sup>

---

## **Educația tinerilor în viziunea Sfântului Luigi Orione**

---

<sup>1</sup> Preot călugăr în Congregația Don Orione, Vicar General al Episcopiei Greco - Catolice de Oradea.





**Riassunto:** Negli ultimi secoli può facilmente notare le implicazioni della Chiesa Cattolica verso l'educazione. La "Scuola cattolica" ha fondato e mantenuto sempre lungo il tempo numerose istituzioni il cui scopo era ed è la formazione e l'educazione dei giovani. Secondo la visione della Chiesa Cattolica, il più grande e necessario investimento umano deve essere all'educazione delle giovani generazioni che sono il futuro di domani.

Questo documento porta all'attenzione di chi è interessato a un modello di educazione cristiana proposta da San Luigi Orione (1872-1940) e istituzionalizzato in circa 80 centri educazionali dalla scuola materna alle scuole e collegi professionali, sparsi in tutto il mondo.

**Parole chiave:** fede, Don Orione, l'istruzione, giovani, svantaggiati.

Astăzi, observăm cu multă ușurință cum tineretul zilelor noastre își trăiește drama sa existențială. Asistăm pe zi ce trece la tot mai ciudate răsturnări de valori morale, educative și spirituale. Este adevărat că subiectivitatea individuală are un aport decisiv în orientarea personală a individului, însă instituțiile care își corelează eforturile în activitatea de formare și educare se văd de multe ori neputincioase în fața unor *alegeri nepotrivite*: droguri, violență, alcoolism, sinucideri etc. Cei preocupați de acest fenomen își pun întrebarea - *Ce este de făcut?*, iar ca directivă generală a educației promovată de Biserică este întoarcerea la Cristos. Numai repornind de la învățătura lui Cristos, Învățătorul Învățătorilor, îi vom putea ajuta pe tinerii noștri să descopere adevăratul sens existențial, să-și urmeze *marile iubiri*, răspunzând propriei vocații.

## Viața și opera Sfântului Luigi Orione

Printre trandafirii care împlteau cununa Mariei, unul singur a rămas neofilit. “Acesta ar însemna că Sfânta Fecioară pregătește vreun har special pentru satul nostru”, spunea atunci Părintele Michele Cattaneo și făcea referire la nașterea Sfântului Luigi Orione.

Născut la Pontecurone<sup>2</sup>, în Italia, la 23 iunie 1872, tânărul Luigi Orione a crescut într-un climat familial și social refractar papalității și dedicat ideilor promovate de revoluția franceză (Dărau, 1999: 11) – *libertate, egalitate, fraternitate*. Cu toate acestea, valorile credinței insuflate de mama<sup>3</sup> acestuia, experiența franciscană din Voghera (1885-1886) și cea de la Institutul Salezian din Valdocco (1886) unde l-a întâlnit pe cel ce avea să-i devină mentor spiritual, Părintele Ioan Bosco, alături de munca dură la construcția de drumuri experimentată alături de tatăl său (1882-1885), au pregătit intrarea lui Luigi în seminarul diecezan de la Tortona, în 1889. Diferența dintre ambientul salezian și cel al seminarului diecezan din Tortona era evidentă, însă pentru tânărul Luigi Orione acesta îi creează posibilitatea creionării și conservării propriilor idealuri ascetice și religioase, reușind să adune în jurul său un grup de prieteni seminariști, cu care fondează *primele gânduri*. Printre aceștia era și clericul Carlo Sterpi, colaboratorul fidel al Părintelui Orione pe o perioadă de peste cincizeci de ani, iar din 1940 primul succesor al acestuia în conducerea Congregației.

Aflat în imposibilitatea de a-și plăti taxa de școlarizare la seminar, Luigi Orione a fost nevoit să fie sacristan și paznic în Catedrala din Tortona.

---

<sup>2</sup> Pontecurone este un sat din Regiunea Piemontului, de lângă Alessandria, Italia. Scufundat într-un climat de aversiune față de autoritatea ecleziastică și de indiferență religioasă, Pontecurone se dedicase complet idealurilor patriotice de libertate și de unitate națională caracteristice secolului XIX. Tatăl Sântului Luigi Orione, Vittorio Orione, înflăcărat susținător al lui Garibaldi, cu care împărtășea idealurile antipapale frecvent întâlnite în rândul susținătorilor procesului de unificare a Italiei, era un om onest, valoros și generos luptase și în Războiul de independență din 1848 – 1849.

<sup>3</sup> Cea care i-a insuflat o educație religioasă tânărului Luigi Orione a fost mama acestuia, Carolina Feltri, o femeie umilă, însă cu o personalitate puternică, pragmatică și cu o voință de fier. Cu o credință puternică, Carolina și-a educat toți cei patru fii în spirit religios și a reușit să modeleze temperamentul înfocat și impulsiv al micuțului Luigi, lăsându-i în el valori de neșters.

Aici își începe apostolatul, dedicându-se îngrijirii câtorva tineri și bucurându-se în toate acestea de sprijinul necondiționat al Mons. Igino Bandi. La numai douăzeci de ani deschide un oratoriu festiv menit formării creștine a tinerilor din Tortona, pe modelul desfășurat de Părintele Ioan Bosco la Torino.

La 15 octombrie 1893, tot cu aprobarea episcopului deschide un Colegiu, școală și internat (prima operă orionină) pentru tinerii săraci, prilej cu care selectează și se îngrijește în mod special de tinerii cu înclinații spre viața sacerdotală.

La 13 aprilie 1895, Luigi Orione este hirotonit preot și celebrează prima sa Sfântă Liturghie între tinerii din colegiu, mult mai numeroși deja și transferați într-o clădire închiriată de la primărie. La acest sfârșit de secol, Don Orione pune bazele unei congregații moderne – *Opera Divinei Providențe*, aprobată canonic de Mons. Bandi în martie 1903. Organizați în mănăstiri retrase și izolate și dedicați muncii câmpului și rugăciunii, Don Orione și adepții săi acordă în continuare o atenție specială educației tinerilor.

Sub îndrumarea Papei Pius al X-lea, *Opera Divinei Providențe* devine *Mica Operă a Divinei Providențe* (1904-1940) și se remarcă prin două aspecte fundamentale: Papa și săracii, la care s-a mai adăugat interesul pentru efectele cutremurelor din Messina (1908) și Marsica (1915), problemelor orfanilor, invalizilor primului război mondial, efectelor devastatoare ale transformărilor sociale în special al celor apărute la periferiile marilor orașe industrializate, unde existența vieții ecleziastice lipsea aproape cu desăvârșire.

În 1915, Părintele Orione dă viață și ramurii feminine a Congregației sale, *Micile Surori Misionare ale Carității*, construind în același timp case de caritate, care oferă ospitalitate marginalizaților, însă nu își neglijează nici ministerul său sacerdotal, în special cel de a predica și de a confesa. Înaltă și restaurează Sanctuare Mariane și biserici pentru că intuiește necesitatea acestora în vederea reînsănătoșirii morale a poporului, *ducând* la Cristos pe cei mici, pe săraci, pe cei umiliți și clasele muncitoare.

Numărul preoților-călugări aparținători Congregației a crescut de la an la an și acest lucru a permis răspândirea preceptelor Ordinului în tot mai multe state ale lumii: Polonia, Rodi, Argentina, Brazilia, Uruguay, Spania, Palestina, Albania, Anglia, Romania, Madagascar etc. Cu probleme de sănătate încă din copilărie, Părintele Luigi a decedat în seara zilei de 12 martie 1940, la sfârșitul unei obișnuite zile de muncă, așa cum fuseseră mai toate zilele sale. Funeraliile sale au fost un adevărat triumf, începutul acelei

glorii pe care Biserica a decretat-o, ridicându-l la cinstea altarelor și decretându-l nemuritor prin opera sa de binefacere și prin scrierile înțelepte și pline de învățătură pe care ni le-a lăsat.

## **Sistemul educativ propus de Sfântul Luigi Orione**

### **a) Reînnoirea omului și a societății în Cristos**

În directă corelație cu orientările și directivele Bisericii și școlii catolice, educația în viziunea Sfântului Don Orione promovează atragerea și unirea cu o legătură strânsă și dulce, din toată mintea și inima, pe fii poporului cu Scaunul Apostolic. Aceasta este posibil printr-un apostolat plin de iubire între cei mici și între cei săraci cu acele instituții și opere pline de milă spirituală și corporală, care se potrivesc cel mai bine cu educarea și formarea creștină a tinerilor nevoiași și a poporului, înțelegând-o ca pe o colaborare modestă la picioarele Sfântului Scaun și al Episcopilor. „Cu ajutorul lui Dumnezeu și al Bisericii noi trebuie să ne străduim să-i reînnoim pe toți în iubirea lui Dumnezeu” (L. Orione, 1969: 140), scria în 1934 Sfântul Luigi Orione.

În Cristos, Calea, Adevărul și Viața (Biblia, In 14,6), omul atinge culmea demnității sale și găsește modelul perfect pentru el și pentru tot ce este cu adevărat uman (Sc. Cat., nr.35, 1977).

Școala este pentru Părintele Orione unul din mijloacele cele mai eficiente pentru a-și atinge scopul principal și specific al operei sale, care „ne introduce în planul salvator al lui Dumnezeu Tatăl, în Isus Cristos prin Spiritul Sfânt” (Constituția Micilor Surori, 1995:3) și are ca motto – *Instaurare omnia in Christo*.

Sfântul Luigi Orione știa că însănătoșirea vieții tinerilor și a societății era o sarcină asumată dar dificilă în aceste vremuri complexe și în continuă transformare. De aceea și/a continuat drumul său sprijinindu-se pe ajutorul Providenței Divine: “Dragii mei fii în Isus Cristos, văd totul ca pe un trecut care cade, chiar dacă nu a căzut: bazele vechii structuri sociale sunt minate, un *cutremur* teribil va schimba poate, în curând, fața lumii. Ce va ieși din mulțimea de ruine? Suntem fiii Divinei Providențe, și nu dispărem, ba mai mult ne încredem cu putere în Dumnezeu. Nu suntem din acei catastrofici, care cred că lumea se termină mâine. Corupția și răul moral sunt mari, este

adevărat, dar cred cu putere că la urmă cel care va câștiga va fi Dumnezeu cu mila Sa. Dumnezeu a câștigat mereu în acest mod” (L. Orione, p. 96).

Prin școlile sale, Sfântul Luigi Orione continuă să ducă la îndeplinire dorința de a contribui la promovarea omului și a societății și își maturizează convingerile. “Mântuirea întregului tineret din lume va veni prin intermediul Oratoriilor și a Școlilor” (L. Orione, vol.1, p. 370). Iată care sunt sfaturile acestuia: “faceți ca tinerii să înțeleagă că trebuie să progreseze în fiecare zi, în toate sensurile, că în fiecare zi trebuie să știe ceva în plus despre viață și să devină mereu mai buni din punct de vedere moral, educativ și creștin” (L. Orione, vol.1, p. 370). A muncit pentru a dezvolta în ei personalități puternice, capabile să aleagă fără nici un compromis propria chemare laică sau de consacrare: „am dat societății multe elemente bune, pentru a să se înnoiască din punct de vedere creștin și catolic” (L. Orione, vol.1, p. 383), “Vrem să îi facem buni pe tineri pentru a deveni mărturisitori ai credinței, ai bunătății și ai progresului moral și civil pentru societate” (L. Orione, vol.1, p. 356).

#### **b) Originalitatea educației în viziunea Sfântului Luigi Orione**

Educarea și formarea tineretului a fost primul și pentru multă vreme principalul câmp de acțiune al Sfântului Luigi Orione. Și-a dat repede seama că pentru a-și atinge obiectivul propus – o colaborare „modestă și umilă la înnoirea și unificarea umanității sub păstoria Pontifului Roman” (Constituția Fiilor Divinei Providențe, 1888: 54) - avea nevoie de un sistem educativ propriu și potrivit pentru a forma oameni și creștini capabili să ducă mai departe o astfel de misiune în lume cu generozitate și putere sufletească (Părintele Orione și Mica Operă a ... , 1958: 522).

În viziunea sa „Școala trebuie să fie o familie, o familie morală și disciplinată, condusă cu multă grijă și dragoste în Domnul. Din când în când să faceți să vibreze în școală coardele sentimentelor și ale inimii, ridicându-vă până la Dumnezeu, pe voi și pe elevii voștri. Așa se educă” (L. Orione, vol.1, p. 356). “Fundamentul sistemului nu trebuie să fie numai rațiunea și dragostea, ci și religia și credința catolică, practică de o prezență plină de suflet din partea educatorilor care să-l iubească cu adevărat pe Dumnezeu și să-l facă iubit, învățându-i pe tineri căile Domnului. Educatorul trebuie să vorbească mereu folosind limbajul adevărului exprimat prin rațiune, inimă și credință” (L. Orione, vol.1, p. 360).

Inspirat de orientările pedagogice catolice și în mod deosebit de metoda preventivă urmată și completată de convingerile maestrului său, Părintele Ioan Bosco, Sfântul Luigi Orione a pus bazele unui stil educativ propriu pe care l-a numit *sistemul creștin-patern*. Prin acesta consideră că cele două părți constitutive ale sistemului educatorul și elevul sunt în transpunere *tată* și *fiu*. Cel dintâi întruchipează paternitatea lui Dumnezeu, dar și pe cea a tatălui din familie. În accepțiunea Sfântului, această abordare paternă oferă educatorului capacitatea de a-l accepta pe elev așa cum este și de a fi înnobilit cu generozitate, strădanie și răbdare pentru a putea stimula și dezvolta în elev tot potențialul de care dispune acesta.

Pe de altă parte sistemul patern aplică metoda iubirii, specifică tuturor sistemelor educative. Aceasta oferă elevului confortul psihologic care îi permite o dezvoltare exhaustivă la înălțimea capacităților sale intelectuale și spirituale. “Paternitatea înseamnă o dedicare absolută, însă paternitatea în sectorul educativ nu poate fi separată de autoritate” (L. Pancrazi, 1989: 56). Și pentru a întări cele spuse Sfântul Luigi Orione promova un sistem de guvernare perfectă exprimat prin cinci caracteristici: *vegheați, iubiți, suportați, iertați și păstoriți* în Domnul (L. Orione, 1969: 64).

Un educator, după cum arată Sfântul Luigi Orione, trebuie să cultive atitudini ca: să fie dușman al viciilor și medic al vicioșilor: să vegheze asupra elevilor, evitând să fie prea tolerant și credul la tot felul de voci; să corecteze cu iubire și prin puterea exemplului său, iar când trebuie să pedepsească, să nu o facă niciodată cu răzbunare și răutate; să aibă grijă cu blândețe și bunătate de sufletele tinerilor ca și de ale fraților lor mai mici; în tot ce fac să-i ajute să înțeleagă că le vor binele. “Tinerii au nevoie de convingerea că nu trăim pentru noi, ci pentru ei, că binele lor este binele nostru, că bucuriile lor sunt bucuriile noastre, iar durerile lor sunt și durerile noastre. Ei trebuie să simtă că suntem gata oricând să facem sacrificii pentru ei, pentru fericirea lor și pentru mântuirea lor. Ei să poată citi acestea în inima noastră. Trebuie să aibă încredere în noi. Ei îl vor simți pe Dumnezeu, vor simți Biserica prin noi” (L. Orione, 1969: 64-66, 240-241).

Prin urmare, sistemul educativ promovat de Sfântul Luigi Orione cuprinde următoarele puncte fundamentale: rațiunea și religia, ca principii ale cunoașterii, stau la baza comunicării viziunii creștine despre viață; edificarea lui Cristos în inima și viața tinerilor și educarea lor într-o viziune critică asupra evenimentelor umane; climatul familial, moral, de muncă, de sacrificiu și de studiu, de viață spirituală, de bucurie cu timpul și spațiul

necesar pentru recreere; dezvoltarea și menținerea în elevi a interesului, a participării, a creativității și a spiritului de inițiativă pentru folosirea corectă și utilă a timpului liber; stimularea constantă și motivată, bazată pe virtuți, spre o perfecționare morală; iubire față de cruce, de idealurile cele mai nobile, de Dumnezeu, de aproape și de biserică; îndrumare spre rugăciune și spre viața liturgică; participarea la Sfintele taine ale Spovedaniei și Împărtășaniei; adeziune profundă față de Dumnezeu și virtuți, coerență de viață și practică creștină; adeziune la valorile poporului și la tradițiile și expresiile sale culturale; disciplina ca și element care contribuie la păstrarea climatului formativ și care permite bunul mers la activităților; „nu aplicați pedepse, dacă nu sunteți constrânși de situație și să obțineți mereu lucrurile prin iubire, nu prin forță” (L. Orione, 1969: 246-385). Toate aceste învățături pot fi completate cu multe altele asemenea.

## **Concluzii**

Prin urmare, sistemul are o puternică orientare religioasă. În răstimp de mai bine de un secol, școlile orionine au reușit să instituie un program de viață care îmbină armonios studiul, activitățile recreative, rugăciunea, caritatea, munca, încât elevul nostru privește cu seninătate viața, acceptă problemele ca pe o jertfă pentru Domnul și pentru ceilalți, se socializează ușor, își valorifică abilitățile și aptitudinile individuale, fiind în același timp critic față de provocările și tendințele negative provenite din exterior.

Sfântul Luigi Orione îndemna „să facem ca tinerii să înțeleagă că trebuie să progreseze în fiecare zi, în toate sensurile, că în fiecare moment trebuie să învețe ceva în plus despre viață și să devină mereu mai buni din punct de vedere moral, educativ și creștin” (L. Orione, 1969: 340).

Fundamentele acestui sistem sunt rațiunea și dragostea, întărite de credința și religia catolică, practică cu o credință plină de suflet din partea educatorilor, care-i învață pe tineri căile Domnului.

## **Bibliografie :**

- Constituția Fiilor Divinei providențe*, Roma, 1988, art. 5
- Constituția Micilor Surori Misionare ale Carității*, Roma, 1995, art.1
- Dărau, D., *Îngerul Sărmanilor, Don Orione*, Polirom, Iași, 1999
- Dimensiunea religioasă a educației în școala catolică*, Roma, 1987



*Mesajele Părintelui Orione*, Tortona-Roma, 1971, nr. 4

Orione, L., *Scrisori*, vol. II, Roma, 1969

Pancrazi, L., *Il metodo educativo di Don Orione*, Mestre, 1989

*Părintele Luigi Orione și Mica Operă a Divinei Providențe*, vol I-1958, vol II-1984, vol.III-1986, vol.IV-1989, vol. V-1995

*Școala Catolică Italiană, Norme pentru fii divinei Providențe*, Roma, 1989.

*Alexandru Buzalic*<sup>4</sup>

---

## **Învățământul catolic și inculcarea valorilor în societate**

---

<sup>4</sup> Pr. Lect .univ.dr., Universitatea Babes-Bolyai, Departamentul de Teologie Greco-Catolică, Oradea, e-mail:



**Riassunto:** *Cultura e la “materializzazione” dello spirito, una incarnazione dello spirituale nella storia. La Chiesa di Cristo e un’istituzione divino-umana: il corpo ecclesiale è una realtà sociale, composta di una moltitudine d’individui che hanno in comune l’identità cristiana, ma nel frattempo fanno parte da un certo popolo, parlano una certa lingua e condividono i valori di una nazione ed eredità culturale. In particolare, sul fondo dei cambiamenti dall’epoca contemporanea, la Chiesa è sempre più visibile come una parte della società civile qui guarda gli valori universale, idee o valori comuni a tutti gli uomini. Oggi è utile ripartire dalla dichiarazione conciliare Gravissimum Educationis perche l’educazione è un’attenzione peculiare della Chiesa da sempre. Tra tutti gli strumenti educativi un’importanza particolare riveste la scuola quale mette a contatto col patrimonio culturale acquistato dalle passate generazioni ed promuove il senso dei valori.*

**Parole chiave:** *cultura, Chiesa, identità, educazione, scuola, valori universale.*

Cultura materializează spiritul uman în istorie. În acest proces, un loc important îl ocupă transmiterea acelor valori, în esența lor spirituale, care alcătuiesc cultura, un proces care se concretizează de-a lungul timpurilor prin „învățământ”. A cunoaște înseamnă a dezvolta un patrimoniu destinat umanității și, pentru a intra în cultura vie, prezentă în societate, implică un proces de transmisie intergenerațională care se concretizează prin procesele de predare-învățare simple (părinți-copii), inițiatice sau formative (preluarea funcțiilor sociale specifice în societățile tradiționale sau ucenicia într-o meserie), ajungându-se la forme instituționalizate responsabile de această

funcție socială. Învățământul, indiferent de formele sociale și instituționale concrete prin care s-a realizat în istorie, fiind legat de ceea ce este spiritual în activitatea omului, a fost organizat inițial și a însoțit întotdeauna instituțiile religioase. Creștinismul a generat o structura instituțională care este materială și spirituală deopotrivă – Biserica.

În ambientul cultural european învățământul este intim legat de viața Bisericii, fiind una din obligațiile misionare încredințate încă de la începuturi de către Isus: „mergând, învățați toate neamurile, botezându-le în numele Tatălui și al Fiului și al Sfântului Spirit” (Mt. 28, 19). Biserica și-a îndeplinit vocația de Învățătoare a popoarelor atât prin intermediul pastorației preoților și călugărilor responsabili de cârmuirea spirituală a credincioșilor, cât și prin intermediul misiunilor prin care religia creștină, ca fundament al culturii și civilizației a ajuns pe toate continentele. De-a lungul timpului pe lângă biserici au apărut școli de toate gradele, preoți și călugări rămânând în istorie ca mari modele de dascăli, apărând chiar congregații de persoane consacrate care s-au dedicat activității pedagogice și învățământului.

O sinteză despre importanța creștinismului și despre rădăcinile creștine ale Europei ne oferea Sfântul Părinte Benedict al XVI-lea în discursul său de la Colegiul Bernardinilor din Paris, la data de 12 septembrie 2008 (Benedict XVI, *Discurs la Colegiul Bernardinilor*, 2008). În discursul său, Papa Benedict al XVI-lea sublinia importanța creștinismului care devine acel liant cultural pe bazele căruia Europa se individualizează cultural și devine o entitate bine definită ca civilizație și motor civilizațional.

După căderea ordinii și organizației administrative a Imperiului Roman, la sfârșitul Antichității și începutul Evului Mediu, Europa era un conglomerat de etnii și culturi locale păgâne, care dărmaseră „lumea” creștinismului și culturii primelor secole după Hristos. Misiunile călugărilor au reintrodus teritoriile europene în *oikoumena* creștină, ducând valorile creștine spre noi regiuni și ulterior spre alte continente. Misionarii medievali nu doreau „să creeze sau să păstreze o cultură a trecutului”, după cuvintele suveranului pontif, ci doreau să ofere un sens valorilor tuturor lucrurilor, un sens al istoriei și o demnitate vieții umane. Toate acestea valori se regăsesc în esența creștinismului.

Mănăstirile și principalele centre eclesiastice au devenit acele lumini spirituale din care s-a propagat cultura europeană, atât prin valorificarea creațiilor trecutului scrise cu mîgălă în *scriptorium* de către copiiști, cât mai ales prin operele filosofice și teologice care inițiau gândirea europeană.

Bibliotecile au fost în inima centrelor de viață spirituală și doar acestea au asigurat acea *eruditio* necesară formatorilor de conștiințe, care erau și profesori în școlile creștine. Sfântul Benedict denumea mănăstirile prin expresia *dominici servitii schola* – «o școală în slujba Domnului». Într-adevăr, școala și biblioteca au format rațiunea și spiritul european în lumina Bibliei și a credinței în Dumnezeu. De acum înainte istoria dobândește un sens și gândirea filosofică și științifică a Europei se vor construi ca atare numai în spiritul acestei civilizații creștine... proces care începe să se estompeze odată cu Epoca Modernă. Însă Mircea Eliade observa faptul că, până și în cele mai secularizate societăți și în perioada de ascensiune a pozitivismului, în secolul al XIX-lea, sensul istoriei și viața omului nu au putut fi definite altfel decât apelând la moștenirea spirituală a religiilor și prin valorificarea sacralității.

Să nu uităm faptul că universitatea apare ca formă de învățământ superior în ambientul cultural al creștinismului catolic, reunind într-un *studium generale* tot ceea ce reprezentau în epocă științele ca *scientia* și artele. După epoca Reformei și mai ales începând cu iluminismul, învățământul european avea să se dezvolte sub forme din ce în ce mai secularizate, ajungându-se treptat la structurile instituționale specifice învățământului modern, în Transilvania primele școli românești moderne fiind înființate la Blaj, la jumătatea secolului al XVIII-lea.

Biserica Catolică s-a implicat în activitatea de învățământ și în condițiile Epocii Moderne, promovând în continuare valorile universal valabile care stau la baza unei culturi pe măsura demnității și vocației omului. La ora actuală Biserica creștină, în general, și religiile lumii, reprezintă un ultim bastion în care aceste adevăruri universale sunt apărute și transmise în integritatea lor omului tuturor timpurilor, mai presus de mode trecătoare, de transgresiuni ale legii naturale prezente într-un anumit moment în numele unui fals umanism și al unei libertăți greșit înțelese sau de derapajele unor sisteme totalitare care au promovat un „om nou” pe baza unui model utopic care nu ține cont de fundamentele antropologice reale ale omului tuturor timpurilor, altfel spus de acel „ceva” care poate fi considerat ontologic constitutiv ființării umane.

Data fiind importanța acordată de Biserică educației, numeroase documente oficiale au fost promulgate în spiritul direcționării activității de învățare spre finalitățile educației în spiritul credinței sau în spiritul promovării valorilor în această lume. Dintre documentele care prezintă

această perspectivă a proiectului educativ catolic, ne oprim asupra Declarației despre educația creștină – *Gravissimum Educationis* a Conciliului Ecumenic Vatican II, care ne oferă liniile directe referitoare la învățământul catolic și la finalitățile educației din perspectiva tradiției învățământului catolic.

- **Declarația despre educația creștină – *Gravissimum Educationis* a Conciliului Ecumenic Vatican II**

Declarația despre educația creștină – *Gravissimum Educationis* a fost decretată la data de 28 octombrie 1965 de către Papa Paul al VI-lea și de Părinții Conciliari. Ca structură este alcătuită dintr-o introducere urmată de 12 puncte care cuprind referiri la toate domeniile învățământului, pentru a se concluziona Declarația printr-o Încheiere.

**Introducere.** Deosebita importanță a educației (cf. lat. *Gravissimum Educationis*) și influența ei asupra dezvoltării societății contemporane este obiectul reflecției sfântului Conciliu, impunându-se atât în ceea ce privește educarea tinerilor cât mai ales în perspectiva unei formări permanente a adulților.

Progresele tehnicii și mijloacele de comunicare socială facilitează accesul oamenilor la patrimoniul cultural și spiritual, precum și dialogul interpersonal la nivel național și internațional.

La ora actuală apar modificări majore în gândirea omului contemporan, care se arată mai mult ca oricând dezamăgit de ceea ce îi oferă cultura secularizată, însă același om este ignorant față de moștenirea spirituală lăsată de înaintași. Mircea Eliade afirma: “*În termeni mai generali, se poate vorbi de revolta împotriva oricărei instituții religioase tradiționale din Occident.*” [Noi adăugăm fără a greși că, acest lucru este valabil și pentru Răsăritul european post ‘89, datorită permeabilizării fostelor granițe și mai ales datorită agresivității care însoțește propovăduirea selectivă a unor pseudovalori din societatea de consum postindustrială]. *Această revoltă nu presupune critica teologică sau filosofică a dogmelor specifice și a instituțiilor ecleziastice, ci mai curând o mai mare insatisfacție. De fapt, cei mai mulți membri ai noilor culte sunt complet neștiutori în ceea ce privește propria moștenire religioasă, iar ceea ce au văzut, auzit sau citit despre creștinism i-a dezamăgit. Există segmente ale tinerei generații care așteptau de la bisericile lor altă instruire spirituală, nu numai o critică socială. Mulți dintre cei care au încercat să ia parte activă la viața Bisericii erau în căutare*

*de experiențe sacramentale și mai ales în ceea ce ei numesc vag “gnoză” și “misticism” (Mircea Eliade, Ocultism, vrăjitorie și mode culturale, p. 84).*

Secolul XX, prin teologia reprezentativă Conciliului Ecumenic Vatican II, conștientizează schimbările culturale profunde pe care le suferă omenirea, aflându-se într-o fază nouă de evoluție, a postmodernismului; se propune astfel nu numai evanghelizarea omenirii, dar și reevanghelizarea culturii care până acum era considerată creștină sau clădită pe valorile creștinismului (*Conciliul Ecumenic Vatican II, Constituția pastorală privind Biserica în lumea contemporană – Gaudium et Spes*).

Realitatea este că ne aflăm în fața unor schimbări culturale – sintetizate de postmodernism – și în fața căderii unor instituții internaționale care nu mai corespund „geopoliticii” actuale – de exemplu destrămarea echilibrului de forțe bipolar și „noua ordine” sugerată de teoreticienii marilor puteri. De aceea se impune informarea și conștientizarea omenirii de problemele legate de religia, religiozitatea individuală și cultura contemporană.

Următoarele puncte sunt propuse de Conciliu ca principii fundamentale privind educația creștină, mai ales în școli, ca bază de lucru Conferințelor Episcopale în munca de adaptare la condițiile specifice Bisericii locale respective.

**1.Dreptul universal la educație.** Toți oamenii au dreptul inalienabil la educație, adaptată caracterului, sexului, culturii și tradițiilor proprii, deschisă însă spre relații frățești cu celelalte popoare.

Educația urmărește formarea persoanei umane în vederea scopului ei ultim precum și spre binele societății al cărei membru este. Aptitudinile fizice, morale și intelectuale trebuie cultivate în sensul responsabilității pe toate planurile. Educația trebuie să urmărească o formație în spiritul participării la viața socială, în spiritul integrării active în diferitele sfere ale activității umane, deschiși dialogului interpersonal și intercultural. Tinerii sunt liberi să adere la valorile morale universale, fiind ajutați prin educație să aprecieze cu conștiință dreaptă și să-L descopere pe Dumnezeu.

**2.Educația creștină.** Educația creștină are în vedere atât maturizarea persoanei umane cât mai ales inițierea în tainele mântuirii, apropierea de Dumnezeu prin credință și practicarea credinței și mai ales dobândirea perfecțiunii/sfințeniei. În același timp, oamenii sunt chemați să dea mărturie aproapelui despre lucrarea divină prezentă în fiecare și prin aceasta să contribuie fiecare la transformarea creștină a lumii. Se amintește din nou



despre obligația pe care păstorii sufletești o au, pentru a asigura posibilitatea desfășurării educației creștine.

**3. Persoanele răspunzătoare de educație.** Primii răspunzători de educație sunt părinții, familia fiind primul și cel mai important loc unde copilul află de existența lui Dumnezeu, învață să-i aducă cult lui Dumnezeu și este primul loc unde practică virtuțile sociale. Apoi, responsabilă este societatea care este obligată să asigure cadrul necesar desfășurării activității de educație și accesul nestingherit la mijloacele existente.

Misiunea și răspunderea părinților este preluată de cadrele didactice care încep procesul educativ al copilului și care însoțesc individul pe întregul parcurs școlar ca educatori și formatori.

Biserica este responsabilă de educație și trebuie să fie recunoscută ca o instituție socială umană capabilă de a educa și forma persoane și personalități, având misiunea divină de a vesti calea mântuirii prin Hristos. Biserica și educația promovată are și rolul de a umaniza lumea contemporană.

**4. Diferite mijloace de educație creștină.** Principalul mijloc prin care Biserica își îndeplinește menirea de Învățătoare este “instruirea catehetică.” De asemenea sunt prețuite și celelalte mijloace comune patrimoniului omenirii: mijloacele de comunicare socială, asociațiile de cultură, mișcările de tineret și mai ales școlile de toate gradele.

**5. Importanța școlii.** În virtutea misiunii sale, școala cultivă cu grijă facultățile intelectuale, dezvoltă judecata, pune în contact cu patrimoniul cultural moștenit, promovează simțul valorilor, favorizează spiritul de bună înțelegere. Școala este susținută de părinți, de autorități, o poziție deosebită ocupând-o cadrele didactice care trebuie să aibă mai întâi chemare spre această activitate, fiind chemați spre o pregătire atentă și permanentă.

**6. Îndatoririle și drepturile părinților.** Părinții sunt obligați să se preocupe de educația copiilor lor, fiind ajutați de Biserică. Aceasta este chemată să-și ofere sprijinul și colaborarea prin căutarea unor metode de educație și programe corespunzătoare, prin formarea profesorilor și mai ales prin implicarea comunităților locale în sprijinirea educației morale.

**7. Educația morală și religioasă în toate școlile.** Biserica trebuie să fie prezentă în toate școlile unde sunt educați proprii-i membrii. Formarea profană trebuie însoțită de formarea spirituală, de aceea este necesar ca educația religioasă proprie să se desfășoare în pluralismul societății de astăzi.

**8-9.Școlile catolice.** Modul concret de manifestare a prezenței Bisericii în domeniul școlar îl reprezintă școlile catolice. Prețuite în toate timpurile și frecventate de elevi de orice confesiune, au ca element caracteristic crearea unei atmosfere însuflețite de spiritul evanghelic al libertății și iubirii, astfel încât cunoașterea și deschiderea spre progres să ducă la sădirea unei semințe de Adevăr care să dea rod prin mântuirea comunității umane.

Toate școlile dependente într-un mod sau altul de Biserică trebuie să se apropie de idealul școlii catolice, care poate îmbrăca forme diferite în funcție de împrejurările locale.

**10.Facultățile și universitățile catolice.** Învățământul superior a fost susținut de Biserică încă din cele mai vechi timpuri, adaptându-se cerințelor timpurilor. Fiecare disciplină este cultivată după principiile proprii acesteia, după metoda proprie, într-un continuu dinamism dat de evoluția cercetării. Credința și rațiunea se pot întâlni reciproc, într-un mod armonios, studenții având posibilitatea de a se specializa în orice domeniu, rămânând în mod critic credincioși convinși adevărilor Revelației și valorilor creștine.

**11. Facultățile de științe sacre.** Au misiunea de a-și pregăti studenții pentru slujirea preoțească, pentru studiul aprofundat al teologiei și cercetarea științifică în domeniu. Sunt prezente atât științele sacre cât și disciplinele conexe.

**12.Coordonarea în domeniul învățământului.** Se impune o coordonare la nivel eparhial, național și internațional, mai ales în ceea ce privește învățământul superior prin cercetări comune, Congrese internaționale, etc.

Este dorită optimizarea activității din domeniul învățământului în Biserica noastră prin intensificarea activității de coordonare a responsabililor eparhiali, colaborarea la nivel mitropolitan și mai ales sprijinirea activității de reformă, aflat astăzi la nivelul redactării și tipăririi manualelor de religie și de teologie pentru toate nivelele de învățământ.

În încheiere, Conciliul își exprimă recunoștința și îndeamnă la perseverență în perfecționarea pedagogică, științifică, în arta pedagogică, a tuturor persoanelor implicate, clerici, laici, persoane consacrate, dedicate nobilei activități de educație.

## **Concluzii**

Educația înseamnă un conținut al învățării și un „spirit” al cuvântului prin care învățăm și educăm noile generații, fie că transmitem tainele matematicii, fizicii, biologiei, chimiei sau îi introducem în universul științelor socio-umane. Însă educația catolică se axează pe inculcarea valorilor, nu numai propriilor credincioși, care sunt o parte a marii societăți umane, ci tuturor oamenilor, chemați să audă „Cuvântul lui Dumnezeu”. Educația catolică nu se oprește numai la valoarea imediată a cuvântului, „deoarece litera ucide, iar spiritul face viu” (*II Corinteni* 3, 6); iar „Domnul este Spirit, și unde este Spiritul Domnului, acolo este libertate” (*II Corinteni* 3, 17).

Educația catolică este centrată pe inculcarea valorilor, însă în libertate, în libera acceptare a unui proiect de viață în care valoarea, binele, adevărul și frumosul este prețuit, promovat și transmis mai departe. Sfântul Părinte Benedict al XVI-lea observa că lumea contemporană este în fața a doi centri care polarizează opțiunile omenirii: pe de-o parte arbitrarul subiectiv, iar pe de altă parte fanatismul fundamentalist. Cultura contemporană tinde să înțeleagă libertatea ca o absență totală a constrângerilor, de unde – printr-o *coincidentia oppositorum* inevitabilă – se ajunge la fanatism, arbitrar și în consecință s-ar întoarce împotriva libertății, deoarece lipsa oricăror valori și reguli într-o societate ajunge să distrugă în cele din urmă libertatea.

În perioadele de criză și de trecere de la o etapă istorico-culturală la alta, atitudinea salvatoare a oamenilor a fost acel *quaerere Deum* – a se pune în atitudinea căutării lui Dumnezeu. Numai astfel putem depăși ceea ce este trecător și lipsit de valoare pentru a ajunge la realitățile ultime, universale și imuabile. Numai readucând acest *quaerere Deum* în atenția omului contemporan putem da o rațiune de „a fi” și de „a fi om” omului unei culturi în derivă tocmai datorită pierderii legăturii față de valorile absolute și ultime.

Cuvintele prin care transmitem un conținut al învățării specific unei discipline anume, beneficiază de un ax central care a schimbat întreaga istorie a omenirii: *Verbum caro factum est* – „Cuvântul s-a făcut trup” (*In* 1, 14). Faptul că *Logosul* – Cuvântul veșnic este prezent în mijlocul nostru face ca valorile spirituale și fundamentele credinței să fie rațional, pe măsura omului tuturor timpurilor și tuturor culturilor.

*Quaerere Deum*, a-L căuta pe Dumnezeu, înseamnă și a ne lăsa găsiți de El. Acest raport între veșnicie, valoare, adevăr și om, dar și atitudinea de „ascultare a Cuvântului”, fondează cultura europeană și rămâne, spunea Papa Benedict al XVI-lea, fundamentul oricărei culturi veritabile. Cultură înseamnă valori, valorile se transmit printr-un proiect educativ, iar acesta

înseamnă „școală”. Acest adevăr stă la baza educației catolice și rămâne singura cale prin care cultura omenirii va rămâne ancorată în valori.

### **Bibliografie:**

*Conciliul Ecumenic Vatican II*, Constituția pastorală privind Biserica în lumea contemporană – *Gaudium et Spes*. [http:// www.vatican.va](http://www.vatican.va).

*Discursul Sfântului Părinte Benedict al XVI-lea de la Colegiul Bernardinilor din Paris*, la data de 12 septembrie 2008, [http://www.vatican.va/holy\\_father/benedict\\_xvi/speeches/2008/september/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20080912\\_parigi-cultura\\_fr.html](http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2008/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20080912_parigi-cultura_fr.html)

Eliade M., (1997), *Ocultism, vrăjitorie și mode culturale*, Humanitas, București



*Marius DRUGAȘ*<sup>5</sup>

---

**Despre fericire, credință și familie în societatea contemporană**

---

<sup>5</sup> Lect.univ.dr., Universitatea din Oradea, Departamentul de Psihologie, e-mail: mariusdrugas@gmail.com



**Abstract :** *Although people often say that happiness is the greatest purpose of life, the reasons behind this choice are very different, consistent with the great diversity of the meanings of happiness. The paper reviews some of the most accepted perspectives of happiness, trying to differentiate between subjective well-being, psychological well-being and satisfaction in life. As a result a short description of the happy person is presented: well-paid, young, educated, religious, and married. The paper also reviews some sources of happiness, emphasizing life style, family life, spirituality and the meaning of life. Some short conclusions of a personal study on happiness and meaning of life are discussed. The results of the comparison between a British sample and a Romanian sample show that for the British participants the life has a meaning and that they already know what makes life beautiful. The Romanian participants on the other hand are more involved in the search for a meaning of life. The conclusions of the paper emphasize the pits and downfalls of a unrealistic and continuous happy life.*

**Key words:** *hasppiness, well-being, life satisfaction, family life, spirituality*

„Ce-ți dorești în viață? Să fii fericit!” O întrebare și un răspuns pe care poate le-am folosit și noi sau le-am auzit în diverse contexte. Cu toate că răspunsul poate fi identic, motivele din spatele lui sunt adesea diferite. Fericirea poate să aibă înțelesuri foarte bine individualizate, în funcție de sursele din care individul consideră că provine fericirea personală. Dincolo de variabilitatea interindividuală, există însă note comune în ceea ce privește înțelegerea fericirii și a surselor acesteia. Ceea ce ne propunem noi în această lucrare este să trecem în revistă aceste accepțiuni și surse ale fericirii,



insistând asupra rolului credinței, al spiritualității și al familiei. În final vom identifica o serie de efecte secundare negative ale fericirii și vom evidenția concluziile unor studii proprii asupra fericirii și a determinantilor acesteia.

## 1. Ce este fericirea?

Există o serie de definiții interesante oferite *fericirii*, dincolo de sinonimia care apare în limbajul obișnuit între aceasta și starea de bine. De exemplu, Tatarkiewicz (1975) înțelegea prin fericire satisfacția justificată în legătură cu viața (apud R. Veenhoven, 2000). Atributul „justificată” implică faptul că simpla trăire a vieții nu poate fi considerată fericire reală (de exemplu un înțemnițat nu ar putea fi fericit cu adevărat, conform acestei definiții).

Datorită multitudinii de sensuri pe care îl are termenul *fericire* și a conotațiilor sale umaniste, cercetătorii în domeniul psihologiei și al sociologiei preferă în general să îl evite, unii dintre ei alegând termeni alternativi precum bunăstare/ stare de bine subiectivă (*subjective well-being*), bunăstare/stare de bine psihologică (*psychological well-being*) sau satisfacție în viață. În lucrarea noastră vom folosi alternativ acești termeni, pentru ca repetiția să nu devină supărătoare, conștientizând însă sensurile lor ușor diferite. În ce sens sunt ele diferite detaliem în cele ce urmează.

### 1.1. Fericirea este stare de bine

Adesea termenul *stare de bine* este utilizat pentru a descrie calitatea vieții ca întreg sau pentru a evalua aspecte ale vieții cum ar fi condițiile de trai sau de muncă. Până în prezent, nu există o definiție unanim acceptată a stării de bine, iar în practica măsurării empirice ne aflăm adesea în situația de a compara merele cu perele (R. Veenhoven, 2000).

Nu este clar cine este propunătorul termenului *well-being*, iar autorii care trec în revistă termenul se feresc să dea un nume. Căutând în PsycINFO, cea mai largă bază de date psihologică, S. Bălătescu (2006) obținea prima referință la acest termen într-un articol medical, în care starea de bine era folosită alături de adaptarea la societate și capacitatea de muncă pentru a măsura efectele unei strategii de tratament. Prima carte care face referință la acest termen apare în Michigan și prezintă rezultatele din 1971-1973 ale proiectului „Economic Incentive, Values, and Subjective Well-Being”, sub

un titlu edificator: *Economic means for human needs: Social indicators of well-being and discontent*. În același an apare și prima citare într-un jurnal psihologic, în legătură cu efectele subiective ale depriverii.

În prezent, prin stare de bine înțelegem procesul de îmbunătățire a calității vieții prin integrarea și echilibrarea componentelor fizice, mentale și spirituale ale persoanei (M.J. Harari și colab., 2005). Modelele care privesc bunăstarea tind însă să accentueze natura holistică a acesteia, ceea ce provoacă adeseori dificultăți de operaționalizare și de cercetare științifică a conceptului. De exemplu, O.R. Lightsey (1996) privea starea de bine ca fiind un concept multidimensional constând în autoeficacitate, optimism și echilibrul gândurilor pozitive și negative.

Cercetările privind starea de bine s-au grupat pe două poziții esențiale: bunăstare subiectivă și bunăstare psihologică (R.W. Lent și colab., 2005). Ambele orientări au devenit terenuri fertile pentru cercetare, mai ales în psihologia socială și a personalității

*Bunăstarea subiectivă* se concentrează asupra rezultatelor hedonice ale activității, delimitând o componentă cognitivă și una emoțională a fericirii. Componenta cognitivă se reflectă în modul în care ne evaluăm propria viață când răspundem la întrebări de tipul „Cât de mulțumit ești de viața ta până în prezent?”. Componenta emoțională se referă la raportul dintre experiențele afective pozitive și cele negative, deci la ceea ce se înțelege la nivelul simțului comun prin fericire (M. Drugaș, 2006).

*Bunăstarea psihologică* pune mai degrabă accentul pe rezultatele de ordin rațional. Ea implică existența unui scop al vieții, a unor valori, traiul în armonie cu propriu eu etc., deci ea înseamnă mai mult decât bunăstarea psihologică. Să luăm în acest sens exemplul unei persoane cu tulburări psihice care poate fi satisfăcută de viața ei și poate să se considere fericită, dar putem oare vorbi despre o fericire reală în cazul ei? Bunăstarea psihologică ar fi așadar oarecum sinonimă cu fericirea de lungă durată (R.W. Lent și colab., 2005).

## *1.2. Fericirea ca satisfacție în viață*

R. Veenhoven (1994) echivalează practic fericirea cu satisfacția în viață (deși majoritatea autorilor consideră că satisfacția în viață este latura cognitivă a stării de bine, prin care indivizii își evaluează calitatea vieții, pe baza unui set unic de criterii). Ideal, indivizii sunt capabili să examineze

condițiile în care trăiesc, să cântărească importanța acestor condiții și să își evalueze viețile pe un continuum de la insatisfacție la satisfacție. Totuși foarte multe persoane nu doresc sau nu pot să evalueze toate aspectele vieții lor și apoi să le pondereze adecvat. În loc, ele utilizează adesea strategii euristice pentru a realiza judecăți referitoare la satisfacție. Deși ne-am aștepta ca acestea să fie consumatoare de timp, în general evaluarea vieții se realizează într-un interval foarte scurt, de obicei sub un minut (E. Diener și colab., 2000).

Cu toate că se utilizează procedee prescurtate, există o surprinzătoare stabilitate temporală a judecăților privind satisfacția în viață. Acest lucru se întâmplă deoarece mare parte a informației utilizate în realizarea judecăților pare a fi cronic accesibilă. Altfel spus, judecățile sunt realizate pe baza informațiilor disponibile, care rămân aceleași în timp. Dacă există domenii care sunt foarte importante, informațiile legate de aceste domenii au șanse mai mari să fie reactualizate când oamenilor li se cere să își aprecieze satisfacția în viață.

Constructul nu este lipsit însă de controverse, mai ales în ceea ce privește validitatea sa. J.A. Updegraff, S.L. Gable și S.E. Taylor (2004) atrăgeau atenția că factori situaționali precum găsirea unei monede, victoria echipei favorite sau pur și simplu starea vremii influențează judecata globală asupra vieții. În această situație, ar fi vorba despre o influență *bottom-up*, reflectând circumstanțele și experiențele actuale și nu dispoziții stabile ale persoanelor (influența *top-down* ar veni din partea trăsăturilor de personalitate) (P.T. Costa, R.R. McRae și A.B. Zonderman, 1987).

### *1.3. Portretul persoanei fericite*

E. Diener și colaboratorii săi (1999) vorbesc despre studiul lui Wilson (1967), care concluziona că persoana fericită este cea bine plătită, tânără, educată, religioasă și căsătorită; la acestea ei adăugau un temperament pozitiv, tendința de a privi partea bună a lucrurilor și de a nu rumina evenimentele negative, traiul într-o societate dezvoltată economic, existența unei rețele de prieteni și deținerea a suficiente resurse pentru a progresa spre atingerea scopurilor valorizate. În final, conștientizând avansul rapid al studiilor în domeniul stării de bine, autorii recunoșteau că descrierea oferită de ei va cunoaște cu siguranță modificări în decadele care vor urma.

## **2. Surse ale fericirii. Rolul spiritualității și al familiei**

Numeroase studii au fost realizate mai ales în ultimii 20 de ani pentru a identifica sursele stării de bine și corelatele acestora. Ne vom opri asupra celor referitoare la activitățile din timpul liber, la stilul de viață și relația cu familia, la credință, spiritualitate și sensul vieții.

### *2.1. Activitățile din timpul liber*

Activitățile realizate în timpul liber sunt surse majore de bunăstare psihologică. Ele se bucură de un interes special pentru că alegerea lor este un proces subiectiv și individul percepe că are un control personal sporit asupra lor, în comparație cu alte surse de satisfacție. La baza plăcerii stau emoțiile pozitive pe care aceste activități le generează; cercetările arată însă că aceste emoții pot fi de diferite tipuri și că diferite tipuri de activități produc emoții pozitive distincte (P. Hills și M. Argyle, 1998). Unele activități sunt relaxante (cititul), iar îndeplinirea lor se asociază cu nivele moderate de activare neurofiziologică; altele sunt îndeplinite datorită surplusului de excitație pe care îl produc (parașutism) și sunt asociate cu nivele ridicate de activare.

### *2.2. Stilul de viață și relația cu familia*

Cu toate că asupra relației dintre fericire și bunăstarea materială s-a îndreptat cu preponderență atenția cercetătorilor, vom atinge doar parțial acest subiect deoarece nu face obiectul lucrării noastre. Credem că este suficient deocamdată să spunem că avantajele materiale nu se traduc neapărat în beneficii sociale și emoționale. Dacă energia psihică a persoanelor este orientată spre scopuri materiale, este oarecum normal ca sensibilitatea la alte tipuri de recompense să se atrofieze, prietenii, arta sau religia devenind din ce în ce mai puțin interesante. Răspunsurile preponderente la recompensele materiale duc treptat la incapacitatea de a deriva starea de bine din alte surse (M. Drugaș, 2006).

Nu înseamnă că bogăția, sănătatea, confortul sau faima duc la nivele scăzute ale bunăstării psihologice; mai degrabă, după depășirea unui anumit prag, care nu este stabil, ci variază în funcție de distribuția resurselor în societate, aceste recompense încep să pară irelevante.

Una dintre variabilele care se asociază robust cu starea de bine este percepția suportului social și a unei vieți de familie satisfăcătoare. Între starea

afectivă pozitivă cronică și suportul social perceput există o asociere strânsă, cantitatea și calitatea contactelor cu prietenii fiind un predictor mai bun al stării de bine decât relațiile cu membrii familiei. Indivizii fericiți au o atitudine mai deschisă, atât față de persoanele cunoscute, cât și de cele necunoscute. Nu este surprinzător că singurătatea este asociată pozitiv cu depresia și negativ cu starea de bine, mai ales în cazul persoanelor în vârstă (S. Cheng, 2004).

Satisfacția cu viața de familie este conceptualizată de J. Barraca și colaboratorii săi (2000) nu atât ca judecată globală obținută prin compararea familiei reale cu un ideal, ci mai degrabă ca sumă a unor emoții diverse trăite de individ când este împreună cu familia; judecățile ar fi deci verbalizări *a posteriori* ale stărilor afective, stări care își au originea în interacțiunile verbale sau fizice dintre persoană și alți membri ai familiei.

Un număr mare de studii dezvăluie faptul că majoritatea oamenilor sunt mai fericiți când sunt implicați într-o relație, comparativ cu cei care nu au un partener de viață. Statisticile arată că persoanele căsătorite sunt mai fericite și mai satisfăcute de viața lor, comparativ cu cele care nu au fost niciodată căsătorite, sau care au divorțat.

Într-un studiu care compara eșantioane din nouăsprezece naționalități diferite, A. Mastekaasa (1994) arată că oamenii căsătoriți sunt mai fericiți decât celibatarii, divorțații sau văduvii. Satisfacția în legătură cu mariajul și viața de familie corelează mai puternic cu satisfacția în viață decât satisfacția legată de alte domenii. Dacă înțelegem starea de bine ca rezultată a componentelor emoționale (afectivitatea pozitivă și negativă) și cognitive (satisfacția în viață), înseamnă că satisfacția maritală ar trebui să explice o parte destul de mare a varianței bunăstării psihologice. Credem că aceste concluzii sunt generalizabile la nivelul celorlalte relații de iubire.

Se ridică întrebarea de ce oamenii căsătoriți sunt mai fericiți sau dacă fericirea conduce la căsătorie. În primul rând oamenii fericiți pot fi parteneri mult mai plăcuți și mai atractivi. Din cauza faptului că au o fire mai plăcută, că sunt mai exteriorizați și mai preocupați de alții, sunt în general atractivi din punct de vedere social. Persoanele nefericite resimt mult mai des respingerea socială. Compania unui partener sau coleg nefericit (și prin urmare centrat pe sine, iritabil, necomunicativ) adesea nu este percepută ca fiind plăcută sau dorită (D.G. Myers, 2000).

Din aceste considerente, persoanele fericite și optimiste se implică mult mai ușor în relații fericite. Predominant însă, studiile au demonstrat că

asocierea căsătorie-fericire se datorează în primul rând efectelor benefice ale căsătoriei. Căsătoria oferă persoanelor roluri noi, furnizează noi surse de stres, dar și recompense adiționale - surse ale identității și stimei de sine. Caracterizată de intimitate, relația prietenie-căsătorie pecetluită de angajament reduce singurătatea și oferă un iubit și un partener demn de încredere.

Mecanismul primar care stă la baza relației dintre starea de bine de lungă durată pe de o parte și cantitatea și calitatea relațiilor sociale pe de altă parte este frecvența emoțiilor pozitive (R.E. Lucas și colab., 2004).

Sentimentele pozitive au o influență marcantă asupra relațiilor interpersonale. Oamenii doresc să devină prieteni și să ofere sprijin emoțional semenilor, deoarece crește astfel posibilitatea ca emoțiile pozitive să apară și la cel care oferă sprijin, ceea ce duce de obicei la dorința reciprocă de a menține acea relație. Studiile lui Gottman asupra mariajelor fericite au arătat că cel mai bun predictor al longevității acestora este raportul interacțiunilor pozitive și negative (apud S. Lyubomirsky și colab., 2005).

R. Lazarus și S. Folkman (1984) concluzionează că resursele sociale (inclusiv familia) contribuie la starea de bine în două moduri (apud R.M. Ryan și colab., 2005). În primul rând, rețeaua socială ajută persoanele să aibă o percepție mai bună asupra propriilor vieți. În al doilea rând, resursele sociale servesc ca tampon împotriva stresului și a consecințelor sale somatice negative.

### *2.3. Spiritualitatea, credința și sensul vieții*

Studii recente care examinează relația dintre *religiozitate*, sănătatea mintală și sănătatea fizică arată că legătura dintre sentimentul religios și starea de bine este consistentă și pozitivă, pasul următor fiind de a stabili motivul pentru care această legătură există.

Cercetătorii au făcut diferența între religiozitate și spiritualitate; religiozitatea presupune implicarea în ritualuri și grupuri de credință, pe când spiritualitatea se referă la urmărirea individuală a sacrului, nu neapărat într-un context religios. Spiritualitatea se asociază de asemenea cu starea de bine.

Deși religiozitatea a fost operaționalizată în moduri diferite, cele mai multe variabile legate de aceasta s-au asociat pozitiv cu starea de bine (M.F. Steger și P. Frazier, 2005). De exemplu, prezența la slujbele religioase este relaționată cu scăderea riscului mortalității.

Excepția de la această regulă conform căreia variabilele legate de viața religioasă sau spiritualitate sunt corelate cu starea de bine vine de la religiozitatea extrinsecă, care presupune utilizarea religiei ca mijloc pentru alte scopuri (pentru a obține suport social). K. Pargament (2002) arată că religiozitatea extrinsecă este asociată cu nivele scăzute ale sănătății mintale; pe de altă parte, sentimentul religios autentic, intrinsec, se referă la investirea unor resurse pentru dezvoltarea spirituală și este asociat pozitiv cu sănătatea mintală (apud M.F. Steger și P. Frazier, 2005).

M.D. Holder, B. Coleman și J.M. Wallace (2010) investigau relația dintre spiritualitate, religiozitate și fericire la copii cu vârste între 8 și 12 ani. Studiul se baza pe autoevaluarea din partea copiilor a credințelor religioase și a fericirii, iar în plus intervenea evaluarea părinților. Rezultatele au evidențiat un nivel mai ridicat al fericirii pentru copiii care aveau credințe mai puternice, chiar și după ce variabile legate de temperamentul copiilor au fost eliminate. Relația nu se păstra și pentru frecvența practicilor religioase (mersul la biserică, rugăciunea).

În concepția majorității persoanelor, o caracteristică esențială a unei vieți bune este *sensul sau înțelesul acesteia*. Cercetările demonstrează că percepția unui sens al vieții se relaționează cu starea de bine. S. Zika și K. Chamberlain (1987) au arătat că dintre o serie de variabile de personalitate (locul controlului, asertivitate, sensul vieții), ultima era predictorul cel mai consistent al bunăstării psihologice pentru un grup de studenți (apud L.A. King și colab., 2006).

Deși autorii citați recunosc limitele studiilor corelaționale, ei afirmă totodată că este foarte probabil ca percepția sensului vieții să aibă o influență largă asupra stării de bine. Cu toate acestea, este la fel de plauzibil ca afectivitatea pozitivă, în calitate de componentă a stării de bine, să ducă la o trăire mai adâncă a sensului vieții.

Ce înțeleg persoanele când spun că viața lor are sens? L.A. King și colaboratorii săi trec în revistă câteva definiții ale sensului vieții. Adesea, înțelesul vieții este definit ca sentimentul de a avea un scop în viață, însoțit de investirea timpului și a energiei disponibile pentru a se atinge acel scop (C.D. Ryff și B. Singer, 1998). V. Frankl (1984) descria sensul vieții ca apărând prin realizări personale, întâlniri cu ceilalți, cu arta sau cu natura (apud L.A. King și colab., 2006).

Există o serie de motive teoretice și empirice care ne determină să credem că afectivitatea pozitivă poate să îmbunătățească percepția sensului

vieții. Ea ar putea să influențeze funcționarea cognitivă într-un mod care să faciliteze descoperirea sau construirea sensului. După B.L. Frederickson (1998), emoțiile pozitive ar lărgi repertoriul momentan de gândire și acțiune al indivizilor; persoanele care trăiesc acest tip de emoții reușesc să rezolve problemele mai creativ, sunt mai deschise către procesarea unor noi tipuri de informație și au o mai mare flexibilitate cognitivă. În cadrul acestui context, este plauzibil ca afectivitatea pozitivă să faciliteze construcția sensului vieții, deoarece indivizii ar fi mai capabili să realizeze conexiuni între viața lor zilnică și un cadru mai larg de înțelegere.

Un alt mod în care afectivitatea pozitivă se poate relaționa cu percepția sensului vieții este prin intermediul comportamentelor autoreglate. Stările afective pozitive și negative ar servi ca feed-back despre progresul persoanei în domeniile importante ale vieții. Stările pozitive ar indica un progres satisfăcător spre un scop valorizat.

### **3. Fericirea și sensul vieții - rezultate ale unui studiu propriu**

Examinând prezența și căutarea sensului vieții la eșantioane de români și englezi am reușit să identificăm diferențe semnificative (M. Drugaș și A.M. Pojar, 2008). Participanții britanici au declarat într-o măsură mai mare că viața lor are un scop și că știu ce face viața frumoasă, iar românii sunt mai degrabă implicați în căutarea sensului vieții. Posibila explicație stă în caracterul tumultuos al vieții din societatea românească, comparativ cu relativa stabilitate a societății britanice. Și totuși, lotul britanic raportează nivele mai ridicate ale afectivității negative. Oare găsirea sensului vieții duce la plafonare? Sau găsirea scopului este doar imaginară, și ne aflăm de fapt într-o călătorie perpetuă înspre a afla cine suntem și ce dorim? M.F. Steger, P. Frazer, S. Oishi și M. Kaler (2006) susțin că o astfel de călătorie continuă este o caracteristică întâlnită rar, doar la marile personalități, cum ar fi Gandhi, de exemplu. O asemenea perspectivă limitează potențialul naturii umane. Dimpotrivă, afirmă A. Maslow (1970/2007), orice persoană se află într-un proces continuu de autoactualizare.

### **4. Concluzii. Este dezirabilă o viață exclusiv fericită?**

Cei care au citit cele prezentate până aici pot trage concluzia că afectivitatea pozitivă este „calea regală” spre viața perfectă. Intenția noastră nu este de a crea această impresie. Există o serie de moduri în care emoțiile



pozitive pot produce efecte adverse. În unele situații, afectivitatea pozitivă nu este răspunsul cel mai potrivit. Persoanele fericite și-ar putea utiliza creativitatea, încrederea, capacitățile de negociere și sociabilitatea în scopuri care nu sunt benefice societății. Succesul trebuie definit prin urmare în termenii contextului cultural.

R. Veenhoven (2003) explică modul în care hedonistul poate ajunge nefericit. Plăcerea ar putea să dispară în timp, ceea ce ar duce la căutări disperate ale acesteia și la dezamăgire, deoarece plăcerea tocește sensibilitatea, sentimentul rămas fiind de gol interior. Un argument apropiat este că hedonismul poate duce la adicție, deoarece căutarea plăcerii poate să impună experiențe periculoase pentru sănătate. Habituarea ar cere nivele din ce în ce mai ridicate de stimulare, cu riscul autodistrugerii. În fine, susține Veehoven, hedonismul poate duce la plictiseală. Căutarea plăcerii este considerată antitetică implicării active, hedoniștii fiind descriși adesea ca pasivi; ei nu descoperă continente și nici nu revoluționează știința.

În ciuda beneficiilor pe termen lung a afectivității pozitive, aceasta poate să aibă costuri ridicate în unele situații sau poate să interfereze cu alte calități dezirabile. De exemplu, o persoană fericită ar putea apela mai des la o metodă euristică de rezolvare a unei probleme des întâlnite, pe când una depresivă nu ar face acest lucru. În lipsa unui feed-back care să vină la momentul potrivit, asemenea strategii euristice nu vor asigura succesul. Se explică astfel rezultatele unor studii în care persoanele fericite făceau dovada unei stereotipii în gândire, bazându-se exclusiv pe scurtături euristice.

Pentru că stările afective pozitive semnalizează în general că totul este în ordine, indivizii mai puțin fericiți ar putea fi mai eficienți în gândirea critică și verificarea erorilor (explicându-se astfel așa numitul „realism depresiv”). Relația balanței afective cu luarea deciziei și rezolvarea de probleme este complexă, potrivirea dintre individ și cerințele situației determinând semnificația adaptativă a oricărui stil emoțional.

Indivizii foarte fericiți pot să fie judecați mai aspru pentru aparenta lor satisfacție – de exemplu pot fi văzuți ca superficiali. Fericirea în contextul unei vieți „boeme” poate fi judecată negativ. Este important să reținem că viața emoțională umană este bogată și că relația dintre emoțiile pozitive și cele negative pe de o parte și calitatea vieții pe de altă parte este foarte complexă. Afirmând că starea de bine presupune trăirea frecventă a stărilor afective pozitive nu înseamnă că susținem că oamenii fericiți nu pot trece prin stări emoționale negative. Câteodată fericirea poate fi adaptativă, iar

alteori este nevoie de un nivel de o stare de nefericire sau măcar nemulțumire. O viață exclusiv fericită nu este doar nerealistă, nu este nici măcar o viață dezirabilă.

### **Bibliografie :**

- Barraca, J., Yarto, L.L., & Olea, J., (2000), Psychometric properties of a new Family Life Satisfaction Scale, în *European Journal of Psychological Assessment*, vol. 16, nr. 2, pp. 98-106;
- Bălțătescu, S., (2006), Fericirea în contextul social al tranziției postcomuniste, Teză de doctorat nepublicată, conducător științific prof. univ. dr. I. Mărginean, Universitatea București;
- Cheng, S., (2004), Age and subjective well-being revisited. A discrepancy perspective, în *Psychology and Aging*, vol. 19, nr. 3, pp. 409-415;
- Costa, P.T., McRae, R.R., & Zonderman, A.B., (1987), Environmental and dispositional influences on well-being: Longitudinal follow-up of an American national sample, în *British Journal of Psychology*, nr. 78, pp. 299-306;
- Diener, E., Scollon, C.N., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E., (2000), Positivity and the construction of life satisfaction judgements: Global happiness is not the sum of its parts, în *Journal of Happiness Studies*, nr. 1, pp. 159-176;
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E., & Smith, H.L., (1999), Subjective well-being: Three decades of progress, în *Psychological Bulletin*, vol. 125, nr. 2, pp. 276-302;
- Drugaș, M., (2006), Corelatele și costurile stării de bine, în *Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie*, nr. 10, pp. 85-98;
- Drugaș, M., & Pojar, A.M., (2008), Bunăstare națională și bunăstare psihologică. O perspectivă interculturală, în *Analele Universității din Oradea, Fascicula Psihologie*, nr. 13, pp. 67-82;
- Frederickson, B.L., (1998), What good are positive emotions?, în *Review of General Psychology*, vol. 2, nr. 3, pp. 300-319;
- Harari, M.J., Waehler, C.A., & Rogers, J.R., (2005), An empirical investigation of a theoretically based measure of perceived wellness, în *Journal of Counseling Psychology*, vol. 52, nr. 1, pp. 93-103;
- Hills, P., & Argyle, M., (1998), Positive moods derived from leisure and their relationship to happiness and personality, în *Personality and Individual Differences*, nr. 25, pp. 523-535;
- Holder, M.D., Coleman, B., & Wallace, J.M., (2010), Spirituality, religiousness, and happiness in children aged 8-12 years, în *Journal of Happiness Studies*, vol. 11, nr. 2, pp. 131-150;

- King, L.A., Hicks, J.A., Krull, J.L., & Del Gaiso, A.K., (2006), Positive affect and the experience of meaning in life, în *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 90, nr. 1, pp. 179-196;
- Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H.B., Gainor, K.A., Brenner, B.R., Treistman, D., & Adesea, L., (2005), Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: exploring the theoretical precursors of subjective well-being, în *Journal of Counseling Psychology*, vol. 52, nr. 3, pp. 429-442;
- Lightsey, O.R., (1996), What leads to wellness? The role of psychological resources in well-being, în *The Counseling Psychologist*, vol. 24, nr 4, pp. 589-735;
- Lucas, R.E., Clark, A.E., Georgellis, Y., Diener, E., (2004), Reexamining adaptation and the set point model of happiness: reactions to changes in marital status, în *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 84, nr. 3, pp. 527-539;
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E., (2005), The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success?, în *Psychological Bulletin*, vol. 131, nr. 6, pp. 803-855;
- Maslow, A.H., (1970/2007), *Motivație și personalitate*, Editura Trei, București;
- Mastekaasa, A., (1994), Marital status, distress, and well-being: An international comparison, în *Journal of Comparative Family Studies*, vol. 25, nr. 2, pp. 183-205;
- Myers, D.G., (2000), The funds, friends, and faith of happy people, în *American Psychologist*, vol. 55, nr. 1, pp. 56-67;
- Ryan, R.M., Song, Z., Wanberg, C.R., & Kinicki, A.J., (2005), Psychological and physical well-being during unemployment: a meta-analytic study, în *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, nr. 1, pp. 53-76;
- Steger, M.F., & Frazier, P., (2005), Meaning in life: one link from religiousness to well-being, în *Journal of Counseling Psychology*, vol. 52, nr. 4, pp. 574-582;
- Steger, M.F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M., (2006), The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life, în *Journal of Counseling Psychology*, vol. 53, nr. 1, pp. 80-93;
- Updegraff, J.A., Gable, S.L., & Taylor, S.E., (2004), What makes experiences satisfying? The Interaction of approach-avoidance motivations and emotions in well-being, în *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 86, nr. 3, pp. 496-504;
- Veenhoven, R., (2003), Hedonism and happiness, în *Journal of Happiness Studies*, nr. 4, pp. 437-457;

- Veenhoven, R., (2000), The four qualities of life. Ordering concepts and measures of the good life, în *Journal of Happiness Studies*, nr. 1, pp. 1-39;
- Veenhoven, R., (1994), Is happiness a trait? Tests of the theory that a better society does not make people any happier, în *Social Indicators Research*, vol. 32, nr. 2, pp. 101-160.



*Radu Romînașu*<sup>6</sup>

---

## **Timpul istoric și criza noastră lăuntrică**

---

<sup>6</sup> Lect.univ.dr., Universitatea din Oradea, Departamentul de Istorie, e-mail:...



**Abstract:** *Fell under the influence of the ruthless “Cronos” the man is thinking with fear at his land present and forgets, therefore, the future of heaven. Moreover, he forgets that has he not here a stagnant city, but is in search of what will be (after the words of St. Paul}. As such, the question is not how to live the moment but how to live the eternity. Hence results the tragedy of the history that is unable to solve its internal problem of the destiny of the humanity and therefore of the time. Therefore, the real and deep meaning of the history is to lead the man to the meta-history, one that has access beyond the grave and death. Only the transcendental escape can make an effective solution for the history, its whiplash in the meta-history through the fundamental idea of the Christianity: the resurrection of Jesus Christ, the Son of God and His victory over the death ruthless spectrum. Bounded the history itself can be unbounded by meta-history. In other words, the history may be a path to another world where a real life pulsates. If the history would have only one immediate and earthly sense par excellence, it would be very absurd and without any horizon. However, precisely because the Christian conception about world and life, the history is able to save itself, it represents the environment where the human was given the opportunity to go to his deification. Encouraging be human! is a simple goal compared with the dictum be God! Here is the ultimate goal of humanity, according to the Serbian Bishop Nicolae Velimirovici.*

**Key words:** *time, history, God, Christianity, eternity*

A vorbi astăzi despre reaşezarea viziunii creştine, în primatul ei axiologic, asupra timpului istoric se constituie într-o temă sensibilă şi într-un demers temerar, cu atât mai mult cu cât solidaritatea spirituală a bătrânului continent s-a subţiat vizibil sub impulsurile secularizării, relativismului şi nihilismului. Direcţiile actuale, cu rădăcini în anii Umanismului şi ai ”Epocii



Luminilor”, l-au pervertit pe om să trăiască pentru “acum” și “aici”, el vizând, cu prioritate, “comodul” și “utilul” (Petre Țuțea, 1993, p.186).

Actualitatea unei asemenea teme este motivată de schimbările fundamentale care au survenit în epoca contemporană în ceea ce privește percepția față de timpul istoric, și care solicită inclusiv explicarea din perspectivă creștină a fenomenelor și proceselor istorice.

În discuția multipartită angajată în cotidianul social auzim deseori aserțiunea că timpul, această memorie a umanității, s-a comprimat și nu mai e același ca în deceniile trecute. Cu alte cuvinte, timpul „nu mai are răbdare cu noi” (Marin Preda) sau „și-a ieșit din țâțâni” (în opinia lui William Shakespeare).

Aceste ipoteze de lucru ne determină să formulăm - în planul discuțiilor și al analizelor angajate despre problematica timpului - următoarea întrebare: în iureșul amețitor impus de lumea actuală, cine mai are răgazul de a valorifica eficient timpul încercând să caute, dincolo de el, la Cel care îl economisește?

Ca urmare, ne propunem să abordăm în linii generale câteva chestiuni despre timpul istoric și despre importanța lui în societatea umană.

Dacă încercăm să definim într-o manieră clasică noțiunea de timp, am spune că acesta reprezintă un sistem matematic, divizat în perioade mai lungi sau mai scurte, în care se îngrămădesc o succesiune de date și evenimente, adesea contradictorii și reprobabile. În aceste condiții, “înghămat la jugul timpului și al spațiului, omul trage după el universul. Încotro anume ?” se întreabă justificat teologul sârb Iustin Popovici (Iustin Popovici, 2010, p. 49). “O, timpul!, continuă el, spuneți-mi taina timpului!... Timpul: amarnică povară... Nu există nimic mai tragic și mai trist ca neamul omenesc înghămat la jugul apăsător al timpului și spațiului. Trage după sine timpul fără să cunoască nici natura, nici sensul și nici scopul acestuia” (*Ibidem*).

Este evident faptul că problema timpului și a istoriei nu este de sorginte creștină. Înainte de creștinism, existau deja interpretări date de gânditorii evrei, greci și romani. De pildă, pentru Platon și Aristotel timpul și mișcarea sunt strâns asociate într-o relație de reciprocitate. Punctul în care cei doi se despart în modul cel mai evident îl reprezintă absența la Aristotel a contrastului dintre timp și eternitate. Pentru Platon timpul are și un scop, acela de a permite oamenilor să numere. Tot în Grecia antică s-a afirmat - prin Heraclit din Efes - că „totul curge” (*Pantha rhei*), inclusiv timpul, care a devenit cel mai mare dușman al omului. Definiția a fost contrazisă de gnoza

creștină, pentru care timpul, chiar dacă este ireversibil, reprezintă răgazul prețios dăruit omului pentru a parcurge drumul de la „chipul” lui Dumnezeu la „asemănarea” cu El. Mai mult, creștinul are posibilitatea să oprească timpul devorator. Aceasta o poate face mai cu seamă în biserică, fiindcă în acest spațiu simte cel mai profund biruința definitivă a vieții asupra morții și își poate apropia pe cei din generațiile trecute, care sunt parte componentă a neamului său. În acest loc de tainică comuniune se poate simți - poate cel mai bine - legătura dintre tine și toți înaintașii neamului din care faci parte (*Ibidem*, p. 166).

Odată cu creștinismul, timpul este marcat definitiv de evenimentul central, unic și irepetabil al istoriei: întruparea lui Iisus Hristos, fapt care delimitează distinct două etape: cea care aștepta „plinirea vremii”, adică momentul ales de Dumnezeu pentru înomenirea sa, și momentul care marchează debutul acțiunii de îndumnezeire a oamenilor, prin comunicarea preceptelor divine cu ajutorul Cuvântului care s-a făcut trup.

Desigur, văzut în sine, timpul istoric este într-adevăr implacabil, ca rezultat al căderii protopărinților noștri din starea de grație divină. Odată cu gustarea fructului oprit toți am căzut sub tirania nemilosului „Cronos”, toți „am devenit istorie”. De aceea, pe bună dreptate gânditorul creștin Petre Țuțea vedea începuturile istoriei în dialogul dintre Eva și șarpele-diavol. Urmarea a fost că „tot ce-i inserat în timpul pe care îl trăim nu este în sensul general al cuvântului” (M. I. Marrou, 1996, p. 46). Poetul-martir Vasile Voiculescu, în poemul *Trec vremile*, prezenta metaforic realitatea crudă a trecerii ireversibile a timpului: *Trec vremile...ca niște ape/ Și fața lumilor o spală .../Se luptă sufletul să scape/ Din furtunoasa-nvălmășeală/ Și din suvoaiele de apă*.

Dar acest timp poate fi și „timpul mântuirii noastre”, după cuvântul Sf. Apostol Pavel. Ce este, de altfel, mântuirea altceva decât ieșirea (salvarea) omului din cercul vicios al istoriei. Iar această izbăvire se dobândește jos, pe pământ, în timpul istoric ce ne este acordat, prin luptă continuă, deoarece „a fi creștin înseamnă a fi permanent un erou” (Expresia aparține regretatului duhovnic Arsenie Papacioc).

Oricât de fascinantă este istoria-viață în care găsim rațiuni pentru toate punctele de vedere (nu istoriografia care reprezintă doar un joc secund în care istoricul se străduiește să reconstituie o imagine magnifică, eroică, plină de virtuți și de fapte impresionante, când, în realitate, la baza istoriei au stat de multe ori faptul banal, lașitatea, meschinul și viciul) (Alexandru

Mironescu, 1937, p. 2), ea este dominată de entropie și finalizează orice fază a ei (oricât de spectaculoasă ar fi aceasta) în cimitir. Ea se termină de fiecare dată cu mormântul. Versurile poetului bihorean Traian Dorz sunt pline de semnificații: *Sub fiecare leagăn/E un imn de înmormântare/Și clipa dintre ele e atât de trecătoare.*

Timpul nu iubește și nu urăște pe nimeni, el este indiferent cu toată lumea și îi poartă în sine pe toți. Problema este în ce stare și dispoziție sufletească te găsește clipa marii transbordări spre cealaltă dimensiune? Să nu uităm cuvintele biblice străbătute de un avertisment demn de luat în considerație: „în ceea ce vă voi afla, în aceea vă voi judeca”.

Căzut sub influența nemilosului „Cronos”, omul se gândește cu teamă la prezentul lui teluric și uită, în consecință, de viitorul lui ceresc. Ba mai mult, uită că va muri și ignoră spusele Sfântului Pavel din Tarsul Ciliciei potrivit cărora „nu avem aici cetate stătătoare, ci o căutăm pe aceea ce va să fie” (*Biblia sau Sfânta Scriptură*, 2005, p. 1371), adică cea de pe țărmul celălalt. Ca atare, problema nu este cum să ne trăim clipa, ci cum să ne trăim veșnicia. De aici rezultă tragedia istoriei, care este incapabilă să rezolve în interiorul ei destinul umanității și, implicit, problema timpului. Acesta, din ce în ce mai mult, este golit de orice substanță, drept consecință omul nu mai este capabil să se bucure în durata efemeră a existenței sale. De aceea, sensul real și profund al istoriei este de a conduce omul spre meta-istorie, singura care are acces dincolo de mormânt și de moarte. Doar ieșirea transcedentală poate aduce o soluție eficientă istoriei, irumperea ei în meta-istorie prin ideea fundamentală a creștinismului: învierea lui Iisus Hristos, Fiul lui Dumnezeu și biruința Sa asupra spectrului nemilos al morții. Mărginită în sine, istoria se poate dezmargini prin meta-istorie. Trecerea peste criză se poate realiza prin metafizică, artă și mai ales religie. Cu ajutorul lor omul are posibilitatea să se elibereze de lumea închisată, oprimentă, deschizându-și un drum liber spre taină și absolut (N. Bagdasar, 1998, p. 57). Cu alte cuvinte, istoria poate reprezenta o cale spre o altă lume, în care pulsează o viață adevărată. Dacă istoria ar avea doar un sens imediat și teluric prin excelență, ea ar fi cu totul absurdă și lipsită de orice orizont (N. Berdiaev, 1996, p. 189, 197). Potrivit lui Mircea Eliade, prin credință omul are posibilitatea să trăiască într-un prezent continuu total diferit de prezentul evanescent al timpului istoric care devorează umanitatea între „a fost” și „va fi”. De aceea – în viziunea sa – timpul sacru este mult mai important decât evenimentele care se desfășoară între coordonatele timpului istoric. „Există o ieșire [din timp] – era de părere

un personaj dintr-un roman al marelui gânditor și filosof român -, să caute și ei [occidentalii]” (Mircea Eliade, 2010, p. 299). În același registru de gândire se încadrează și reputatul istoric englez Arnold J. Toynbee, care considera că majoritatea oamenilor din secolul al XX-lea își petreceau zilele într-o stare spirituală extrem de joasă, singurul țel spre care aceștia tindeau fiind popularitatea și desfătarea (Arnold J. Toynbee, 1997, p. 470).

Datorită concepției creștine despre lume și viață, istoria are posibilitatea să se salveze, ea reprezentând mediul în care omului i s-a dat posibilitatea să înainteze spre îndumnezeirea sa. Îndemnul *fii om!* indică un țel simplu în comparație cu dictonul *fii dumnezeu!* Iată scopul suprem al umanității, în opinia episcopul sârb Nicolae Velimirovici.

În acest timp istoric, vital pentru devenirea noastră, el fiind „o introducere la veșnicie” (Iustin Popovici, 2010, p. 59), Cuvintele Lui Dumnezeu îl cheamă pe om să răspundă iubirii Sale. De aceea, tocmai viața și timpul ei istoric, această „casă străină” (în accepțiunea înțeleptului rege Solomon) reprezintă mediul în care se poate desfășura relația de iubire Dumnezeu-om, dar numai în măsura în care omul răspunde chemării Divine, pentru că la o asemenea iubire (manikos eros – „dragoste nebună”) înfățișată în toată plenitudinea ei, se impune o reacție de răspuns din partea celui peste care ea se răsfrânge. Astfel, o altă definiție a istoriei ar putea fi intervalul de timp în care omul este chemat să răspundă și să-și însușească iubirea Sfintei Treimi, iar părintele Arsenie Boca ne spune: „dacă tot trebuie să suferim în această viață, măcar să nu suferim zadarnic”.

Important este ca, în derularea implacabilă a timpului istoric, să știm ce alegem din acesta. Avem și un exemplu arhicunoscut în acest sens: tâlharul răstignit în dreapta lui Iisus (devenit peste veacuri simbolul „dreptei răstigniri”), cel care a izbutit, în câteva clipite, să dobândească binecuvântata îngăduință de a intra în Împărăția Cerurilor.

În final, încercăm să formulăm, în loc de concluzii, câteva dintre datoriile pe care dascălul de istorie și istoricul le-ar avea față de sine și apoi față de tânăra generație din societatea românească:

- În primul rând să se împărtășească, pe verticală, din Veșnicie, învingând pieritorul și moartea prin Iisus Hristos, deoarece timpul nu este doar o formă de existență a materiei, ci și axa pe verticală pe care se structurează și evoluează cultura spiritului (Dan Cruceru, 1984, p. 5). Materia în sine nu explică nimic. Ea reprezintă doar sediul fenomenelor, servind drept bază a manifestării lor. Versurile dorziene sunt reprezentative în acest sens:

*Nici nu-mi scrieți pe-a mea cruce data morții-întunecată/Eu am fost născut din ceruri ca să nu mor niciodată/Nici să nu-mi spuneți adio, ci-mi spuneți la revedere/Mâine vom cânta-împreună la Întâia Înviere!* Toți avem nevoie de un exercițiu pe verticală. De aceea, persoana în care nu există nicio mișcare ascendentă se află sub nivelul demnității umane (Teofan Zăvorâțul, 2006, p. 69).

- Să inițieze omul, alături de Familie și Biserică, și spre altă dimensiune, alta decât cea de „aici” și „acum” (N. Berdiaev, 1996, p. 39).

- Să vadă timpul istoric ca pe o mare școală în care omul trebuie să învețe cum să-și asigure nemurirea (Iustin Popovici, 2010, p. 83).

- Să pregătească calea pentru urmași, prin promovarea modelelor luminoase ale trecutului (omul nu poate trăi fără modele pentru că este o ființă iconică), și să lase generațiilor tinere un gând, o slovă și o pildă vrednice de urmat, întrucât la Marea Judecată a istoriei și a lumii – acest „examen public”( Richard Thoma Betts, Viaceslav Marcenko, 2006, p. 172), singurul care se va desfășura în spiritul dreptății absolute - „nemitarnicul” Judecător ne va judeca și ca neam.

- Să nu creadă doar într-un Hristos istoric, prezentat de informație istorică aridă, ci într-un Crist viu, care se află în noi și lângă noi, care petrece cu noi, care se amestecă cu sângele nostru de fiecare dată când ne împărtășim din Sfântul Potir.

- Să deschidă elevilor, studenților și tinerilor perspectiva TOTULUI prin credință, întrucât ea are capacitatea să consolideze legăturile interumane, fiecare persoană simțindu-se parte osmotică din același întreg.

- Să elimine din actul pedagogic de predare-învățare metoda dresajului și să ia în calcul și metoda mistică, cea care se bazează pe o aspirație morală (Constantin C. Pavel, 1997, p. 20).

- Să învețe pedagogie de la bunul simț românesc care spune astfel: nu da povață celui ce nu ți-o cere, căci nu te va asculta. Însetează-l mai întâi. Pune-l pe elev în situația de a ți-o cere. Și apoi spune-i, dacă ai ceva de spus.

- Timpul actual STĂ SĂ NASCĂ VEȘNICIA, de aceea să luăm în serios cu toții îndemnul Sf. Apostol Pavel: „luați seama cu grijă cum umblați...răscumpărând vremea, căci zilele rele sunt” (*Biblia sau Sfânta Scriptură*, 2005, p. 1331)

- Butada filosofului german Hegel - „singurul lucru pe care-l învățăm din istorie este faptul că nu învățăm nimic din istorie” să nu-și mai găsească aplicabilitatea în societatea românească, spre binele neamului românesc.

- Să nu uite că ACUM este singurul timp hotărâtor pentru iubire, toleranță și altruism.

Șansa noastră este să ne venim în fire, ca odinioară fiul cel risipitor din parabola evanghelică, adică să ne întoarcem acasă, unde să ne reînnodăm legătura cu Dumnezeu Cel veșnic iubitor către noi, pentru a nu risca să rămânem fără rădăcini, nici aici, și nici în veșnicie.

### **Bibliografie:**

\*\*\* *Biblia sau Sfânta Scriptură*, (2005), Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, București, 2005

Bagdasar N. (1998), *Din problemele culturii europene*, Editura Fundației Inteligenția, București

Berdiaev N. (1996), *Sensul istoriei*, Ed. Polirom, Iași, 1996

Betts (Thoma) Richard, Marcenko Viaceslav, (2006) *Duhovnicul familiei împărărești, ierarhul Theofan al Poltavei Noul Zăvorât*, traducere din limba rusă și note de Adrian și Enia Tănăsescu-Vlas, Editura Cartea Ortodoxă, București

Cruceru Dan (1984), *Diacronismul culturii*, Editura Meridiane, București

Eliade Mircea (2010), *Noaptea de Sânziene*, vol. II, Editura Litera, București

Marrou M.I. (1996), *Teologia istoriei*, Institutul European, Iași

Mironescu Alexandru (1937), *Imponderabilul istoric*, în *Credința*, 27 aprilie, p. 2

Pavel C. Constantin (1997), *Tragedia omului în cultura modernă*, Editura Anastasia, București

Popovici Iustin (2010), *Omul și Dumnezeu-Om: abisurile și culmile filosofiei*, studiu introductiv și traducere de pr. prof. Ioan Ică și diac. Ioan I. Ică jr., Editura Sophia, Cartea Ortodoxă, București

Toynbee Arnold J. (1997), *Studiu asupra istoriei*, sinteză a vol. VII-X de D.C. Somervell, Editura Humanitas, București

Zăvorâtul Teofan (2006), *Viața duhovnicească și cum o putem dobândi*, traducere din limba engleză de Grațiela Lungu Constantinescu, Ediția a II-a, Iași



*Valentin Cosmin Blândul*<sup>7</sup>

---

**Modalități de prevenire și corectare a părăsirii timpurii a școlii prin intermediul educației religioase**

---

<sup>7</sup> Conf.univ.dr., Universitatea din Oradea, Departamentul pentru Pregătirea și Perfecționarea Personalului Didactic, e-mail: [bvali73@yahoo.com](mailto:bvali73@yahoo.com)





**Abstract:** *Religious education represents a human and aware activity which means a positive relationship between an educator and a student, based on didactic principles and using any specific strategies, namely being sustained by love, trust and freedom. The main purpose of this educational dimension is represented by developing of pupils' moral-religious personality, which can lead him toward Christian perfection. By its nature, school represents one of the most important factors for religious education, promoting different values such as: Divinity, Love, True so on. Missing of pupils from this formal educational environment could have a negative impact for development of their moral-religious personality. Therefore, religious education could represents one of the educational dimension which has an essential role in preventing and correcting early leaving of school by pupils. In the present paper, we will try to discuss some general issues about religious education and also, the way that can contribute at preventing and correcting some negative behavior, such as: running from school, massive scholar absenteeism, scholar dropout and so on.*

**Key words:** *early leaving of school, preventing and correcting negative behavior, religious education, moral-religious values.*

Trăim într-o lume în care valorile se restructurează și se redefinesc permanent. Individul și societatea nu pot exista în afara cadrului axiologic, întregul nostru comportament fiind mediat prin raportare la valori. Dar de unde vin și cine validează aceste valori? Prin natura lor, valorile sunt instanțe de maximă generalitate, având un caracter abstract și inepuizabil, care conduc către atingerea idealului și care guvernează întregul comportament al ființei umane, dând sens vieții și făcând diferența între oameni și animale. Valori precum Adevărul, Binele, Dreptatea, Frumosul ori Dragostea duc la același Model unic al Divinității, dar sunt trăite și interpretate diferit de către fiecare individ în parte (influențat de factori psihici și socio-culturali), fapt care

explică de ce în numele aceleiași valori, oamenii ajung să aibă comportamente uneori diametral opuse. Astfel încât, cu cât încercăm să definim și să dăm o semnificație mai concretă acestor valori, cu atât riscăm să pierdem din vedere esența și să ne îndepărtăm de originea lor – Dumnezeu (C. Cucoș, 2004, pp. 47-48).

Pentru așezarea lucrurilor pe făgașul lor normal, educației religioase îi revine un rol fundamental. Aceasta reprezintă o acțiune umană care se desfășoară conștient de către un educator pe baza unor principii și cu ajutorul unor metode și mijloace specifice, fiind susținută de iubire, încredere și libertate. Scopul educației religioase îl constituie realizarea caracterului religios-moral al elevului, care să-l conducă la desăvârșirea creștină (M. Opriș, D. Opriș, 2000, p. 22). Autorii identifică o serie de sarcini ale educației religioase, dintre care putem aminti:

- trăirea comuniunii cu Dumnezeu, fapt ce conduce la renașterea persoanei într-o viață nouă care poartă pecetea sfințeniei;

- asumarea preceptelor moral-religioase ca pe o revelație, care să-l conducă pe om la realizarea unor fapte creștine, purtând amprenta Divinității;

- formarea spiritului creștin prin cultură, cea care va permite transcenderea sa dincolo de natura omenească;

- formarea omului în comunitate, prin comunitate și pentru comunitate, fapt care îi va permite atingerea fericirii și desăvârșirii prin practicarea virtuților creștine.

Factorii care contribuie la realizarea educației religioase sunt diverși și sunt reprezentați de predispoziția religioasă a copilului, experiențele sale în domeniu, familia, școala, biserica, mediul social în care trăiește etc. Astfel, școala își poate aduce un însemnat aport la conturarea personalității moral-religioase a elevului prin intermediul orelor de religie. De-a lungul ultimelor decenii, atitudinea față de orele de religie în școli a fost contradictorie, de la oprimarea totală a acestora în perioada comunismului, la o interpretare a acestora drept o expresie a libertății și democrației instaurate după anii '90. Predarea orelor de religie a evoluat de la formele catehetice, realizate de preoții veniți în școală, la profesionalizarea cadrelor didactice care predau această disciplină, conform principiilor educaționale (C. Cucoș, 2004, p. 51). O astfel de lecție se va desfășura într-un timp și spațiu bine determinate, va avea o serie de finalități, va presupune comunicarea unui anumit conținut informațional și se va realiza prin intermediul unor strategii specifice de predare / învățare / evaluare.

Se poate afirma din cele expuse că educația religioasă are drept finalitate supremă formarea omului având o personalitate liberă și creatoare, în deplină armonie cu Dumnezeu și cu sine însuși. Ca profesori, vom urmări să formăm elevi având un comportament autentic, elevi congruenți în ceea ce gândesc, simt și fac. Însă atingerea unei asemenea stări de împăcare sufletească este un proces lung și complex, la care – așa cum am menționat – trebuie să își aducă aportul mai mulți agenți educaționali, cum ar fi: familia, școala, biserica, prietenii, societatea în ansamblul ei. Foarte important este însă ca toți acești factori să acționeze într-o strânsă interdependență și comuniune, orice carență apărută la nivelul unuia dintre ei putând influența negativ întregul proces. Așa de exemplu, școala este principalul agent responsabil cu realizarea educației formale și non-formale. Neîndeplinirea acestor atribuții privează elevul de o componentă esențială a devenirii sale. Nu este permis ca școala să nu își îndeplinească sarcinile ce îi revin la cel mai înalt nivel de seriozitate și profesionalism, așa după cum nu este permis ca elevul să nu subscrie la valorile promovate de școală. Acest ultim caz poate îmbrăca mai multe forme, una dintre cele mai grave, atât prin cauzele, cât și prin consecințele sale fiind reprezentată de comportamentul evazionist școlar, culminând cu părăsirea timpurie a școlii (V. Blândul, 2007, pp. 72-73).

În școală, comportamentul evazionist al elevilor se caracterizează prin implicarea superficială sau chiar non-implicarea totală a elevilor în activitățile didactice și extradidactice propuse de către profesori, pe fondul unei motivații inadecvate pentru educație și al orientării spre alte activități considerate mai profitabile. Formele de manifestare ale comportamentului școlar evazionist sunt multiple, variind de la cele mai ușoare (lipsa de interes și pasivitatea elevilor în timpul lecțiilor), până la cele mai grave (părăsirea temporară sau definitivă a educației, înaintea finalizării cu diplomă de absolvire a ciclului școlar început). În prezentul capitol, ne-am concentrat atenția asupra acestor ultime două forme de manifestare ale comportamentului școlar evazionist.

Fuga de la școală presupune părăsirea temporară (de la o oră de curs la o zi școlară) a instituției de învățământ, cu scopul de a participa la anumite evenimente care se desfășoară concomitent cu programul didactic, pentru a fi împreună cu prietenii, pentru a evita situații școlare anxiogene (cauzate, cel mai frecvent, de evaluările didactice), sau, pur și simplu, ca expresie a dezinteresului ori chiar a protestului elevului față de școală. Fuga de la ore apare la elevii mici pe fondul fobiei școlare (teama nejustificată, mergând

până la panică, referitoare la anumite experiențe traumatizante pe care acești copii le-ar putea trăi în mediul școlar), la care, la elevii mari, se mai poate adăuga fobia de examen (teama provocată de evaluările didactice orale sau scrise), respectiv fobia socială (teama de a fi devalorizați în diverse contexte sociale). Deși, dacă se produce ocazional, fenomenul nu reprezintă un pericol pentru elev sau pentru școală, totuși, importanța fugii de la ore nu trebuie subestimată, întrucât aceasta ar putea fi preambulul unor comportamente evazioniste mult mai grave.

Fuga de la școală atrage după sine consemnarea în catalog a absenței elevului respectiv. Dacă fenomenul devine repetitiv, se poate ajunge la absentism, iar dacă numărul absențelor depășește 80 pe an școlar putem discuta despre absentism masiv sau „abandon deghizat”. Cauzele absentismului pot fi regăsite la nivelul instituției de învățământ (management educațional incoerent și inconsistent, stil didactic autocrat sau chiar aversiv, cultura școlii insuficient definită etc.), familiei (dezinteres față de situația școlară a fiului / fiicei, refuzul de a-și trimite copiii la școală, devalorizarea educației, condiții materiale precare ș.a.), individului (dezangajare, orientare către alte activități profitabile etc.), respectiv al comunității (controlul social inadecvat, nivelul economic și cultural modest ș.a.m.d.). Absenteismul școlar se poate produce cu știrea și acordul părinților (caz în care, cel mai probabil, elevul este angajat în activități gospodărești sau productive, aducătoare de venit necesar supraviețuirii familiei) sau fără știrea lor (caz în care asemenea manifestări pot conduce către vagabondaj, consum de substanțe psihoactive sau alte comportamente infracționale). Colaborarea școală / familie / comunitate reprezintă o condiție preliminară obligatorie pentru stoparea absentismului școlar, în caz contrar efectele putând fi deosebit de grave.

Absenteismul masiv conduce aproape invariabil către abandon școlar. Acesta poate fi definit drept o părăsire prematură definitivă a școlii, înaintea finalizării cu diplomă de absolvire a ciclului școlar început și fără reînscrierea ulterioară într-o formă alternativă de educație. Cauzele cele mai frecvente ale abandonului școlar sunt de ordin economic (chiar dacă învățământul obligatoriu este gratuit, acesta presupune totuși o serie de costuri legate de achizițiile de îmbrăcăminte, hrană, rechizite școlare ș.a.m.d.), socio-culturale (nivelul de educație al familiei, ori al comunității în care trăiește elevul), psihologic (reacțiile emoționale la un eventual eșec școlar), respectiv pedagogic (calitatea vieții în școală, cu tot ce înseamnă aceasta). Profilul

psihopedagogic al elevului predispus la abandon școlar ne prezintă o persoană incoerentă în decizie și acțiune, cu probleme emoționale și economice, insuficient maturizată pentru activitățile școlare, incapabilă să stabilească relații sociale profunde ș.a.m.d. Câteva soluții pentru limitarea fenomenului ar putea fi reprezentate de implicarea elevului ca agent activ al propriei formări, dezvoltarea unor servicii educaționale de calitate, susținerea economică a elevilor aflați în situații de risc, optimizarea parteneriatului școală / familie / comunitate etc.

La final, mai trebuie să menționăm că fuga de la școală, absenteismul și abandonul școlar sunt într-o interdependență strânsă și directă, fără a fi însă obligatorie atingerea stadiului final. Cu toate acestea, măsurile de prevenire și corectare se impun încă de la primele semne, în caz contrar efectele putând fi extrem de nocive, iar intervențiile tardive (Cristina Neamțu, 2003).

La nivel național, există o strategie coerentă pentru prevenirea și corectarea comportamentului evazionist școlar și, în mod particular, a părăsirii premature a școlii. În acest sens, merită menționat proiectul **ȘCOALA. ȘANSA MEA!** cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltare Resurse Umane 2007-2013. Acest proiect este implementat de Universitatea din Oradea (Departamentul pentru Pregătirea și Perfecționarea Personalului Didactic) în parteneriat cu Inspectoratul Școlar al Județului Bihor și are ca principal grup-țintă elevi cu risc major de abandon școlar din județul Bihor, localitățile : Avram Iancu, Cărășău, Bogeii, Leș, respectiv Șuncuiuș. Obiectivul general al proiectului îl reprezintă prevenirea și corectarea abandonului școlar în localitățile unde locuiesc elevii vizați în cadrul grupului-țintă prin facilitarea accesului la educație a grupurilor vulnerabile, cu risc de părăsire timpurie a școlii (V. Blândul și colab., 2010).

Obiectivele specifice ale proiectului sunt următoarele: creșterea gradului de informare în rândul comunităților din cadrul localităților vizate cu privire la necesitatea prevenirii și corectării părăsirii timpurii a școlii respectiv la efectele negative pe care acest fenomen le-ar avea în viața persoanelor adulte și a societății în care acestea trăiesc; creșterea atractivității școlii și a performanțelor academice ale elevilor care învață în școlile vizate; dezvoltarea parteneriatului „Școala – Comunitate – Părinți” prin conștientizarea faptului că școala aparține comunității și trebuie implicată în demersul educativ, inclusiv în prevenirea abandonului școlar.

Proiectul care a început în data de 01 iulie 2010 și are o durată de implementare de 24 de luni, își propune următoarele activități: organizarea unor întâlniri lunare a membrilor echipei de management a proiectului în scop organizatoric; organizarea unor conferințe de presă în vederea informării privind obiectivele / desfășurarea proiectului; activități de monitorizare și diseminare; desfășurarea campaniei de informare și conștientizare a elevilor privind importanța prevenirii părăsirii timpurii a școlii precum și efectele pe termen lung ale abandonului școlar în viața individului adult; elaborarea procesului de contractare și achiziție; desfășurarea campaniei de chestionare a elevilor și a părinților aparținând grupului-țintă în scopul identificării tipurilor de situații personale care generează riscul abandonului școlar; realizarea unei mese rotunde cu tema „Școală – Comunitate – Părinți”; realizarea cursului de formare „Școală – Comunitate” adresat profesorilor care vor asista elevii incluși în programul de terapii cognitive A și B; editarea și lansarea prezentului „Ghid de consiliere pentru profesori” adresat celor care lucrează cu elevii având risc de părăsire timpurie a școlii; realizarea unor servicii de consiliere pentru părinți prin intermediul cursului „Școala părinților” susținut de către formatori agreați ai CCD Bihor; implementarea programului de terapii cognitive A și B adresat elevilor ce prezintă risc ridicat de părăsire timpurie a școlii; desfășurarea unor activități specifice pentru promovarea și îmbunătățirea abilităților sociale ale elevilor cu risc ridicat de abandon școlar; organizarea unei conferințe științifice pe problematica părăsirii timpurii a școlii; respectiv activități de audit financiar.

Principalii beneficiari ai acestui proiect sunt reprezentați de cei 100 de elevi care își vor schimba atitudinea în raport cu educația (minimalizându-se astfel șansele lor de a abandona școala), de familiile acestora și de comunitățile locale în care aceștia trăiesc. Nu sunt neglijate nici unitățile de învățământ în care se va crea un climat de muncă în echipă, precum și sentimentul apartenenței la grup prin intermediul activităților extrașcolare la care elevii din grupul-țintă, dar și profesorii lor vor beneficia nemijlocit. Va fi creată o bază de date cuprinzând elevii cu risc de abandon școlar, familiile acestora, factorii de risc, cultura, nivelul de educație și instruire, modul lor de viață etc. Nu în cele din urmă, întreaga comunitate academică va avea de câștigat prin intermediul meselor rotunde și al conferințelor științifice în care vor fi diseminate rezultatele acestui proiect.

### **Bibliografie:**

- Blândul V. (2007), Demersuri teoretice și practice în evaluarea progresului școlar. Volumul II, Editura Universității din Oradea, Oradea;
- Blândul V. și colab. (2010), Școala. Șansa mea! Ghid de consiliere pentru profesori, Editura Universității din Oradea, Oradea;
- Cucoș C-tin (2004), Educația religioasă – cale de resurrecție spirituală a ființei umane, în Cucoș C-tin (coord.) – „Educația ieri – astăzi – mâine”, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași;
- Opriș Monica, Opriș D. (2000), Metodica predării religiei, Editura Reîntregirea, Alba Iulia;
- Neamțu Cristina (2003), Devianța juvenilă în școală, Editura Polirom, Iași;





*Chipea Floare, Trip Simona, Tabără Raluca, Tocai Ioana, Șipoș - Gug Sebastian<sup>8</sup>*

---

**The religious parable as tools for social workers' educational activities.  
Developing unconditional self-acceptance to adolescents**

---

<sup>8</sup> University of Oradea



**Abstract :** *The psychotherapeutic system of REBT is highly congruent with many basic principles of Christian religion, the Christian encourage accepting humans as equally worthwhile but fallible beings. Developing a realistic self-concept based on acceptance of strenghts and weaknessnes is crucial for the adolescents in order to be able to behave in a responsible manner. The aim of the present study is to support the idea that using religious parable in a rational emotive education program will increase adolescents' unconditional self-acceptance and will help their emotional development. At the beliefs level significant differences between pretest and posttest were revealed for unconditional self-acceptance and low frustration tolerance to work, the main effect was high for unconditional self-acceptance. At the emotional level, significant differences were found for functional negative emotions. From negative dysfunctional emotions guilt increased and shame decreased. The pessimism diminished while the optimism augmented.*

**Key words:** *unconditional self-acceptance, biblical parable, rational - emotive and behavioral education, adolescents*

Since antiquity the development of responsible behavior has been a primary aim of education. Bear, Manning, & Izard (2003, p.140) defined responsible behavior as the ability “to act in a morally or socially responsible manner”, to show “self-discipline, self-regulation, self-control, moral conduct, autonomy, and character”. This moral and social responsibility is guided by social cognition and emotions.

The three *moral emotions* that have received empirical support as being the motivation for responsible behavior were: empathy, guilt, and shame (Eisenberg, 2000). The most important one was considered to be the guilt. The guilt motivated the responsible behavior even though it appeared after violating a moral standard or as an anticipation of this. So guilt is most

likely to occur when children or adolescents blame themselves for something bad has happened, for a mistake that they have done. Guilt was considered by some authors (Manning, & Izard, 2003) as a self-punishment that children experienced when their misbehavior is detected by adults or not. Shame is the emotion children and adolescents experience when they recognize that their behaviors failed to meet the other's expectations or standards. This may lead to debilitating feelings of inadequacy. So shame is strongly related with self-downing beliefs, the adolescents could see themselves as being less valuable because they could not reach the standards their parents or friends imposed on them. Empathy is not a discrete emotion per se, but an affective reaction that entails one or more specific emotions and cognitive processes, especially experiencing feelings similar to those that another person experiences in a given situation or feelings that are congruent with that situation.

Theoretical formulations of social information processing (Crick & Dodge, 1994) explained the responsible behavior as the additive product of mental operations that are activated when an individual is presented with a social stimulus. Children are seen as coming into social situations with different biological capabilities and different sets of past experiences and knowledge that constitute the latent mental structures. These mental structures are stored in long-term memory and interact with and influence the information processing. The model of social information processing proposed 6 steps. The first step is the encoding of the internal and external cues. The children and adolescents must be able to encode the affective cues from peers, to recognize others and their own emotions and be able of the empathic responsiveness. The second step is the interpretation of cues that can take the form of causal attributions, intent attributions, evaluation of goal attainment, evaluation of past performance, self-evaluations, other evaluations. The third step, guided by his or her understanding of the initial situation as well as his or her past experiences, the child must clarify and select goals for the situation. Then, in the fourth and fifth steps of the model, the child generates possible responses and evaluates them in terms of outcome expectations, emotion expectations, and self-efficacy. In the last step the child enacts the selected response.

Self-evaluation is a special type of belief that rational emotive and behavioral therapy (REBT) focused. "People frequently rate their self as good or bad, or as empty or full in relation to society's percepts" (Ellis, 1991). Self-evaluation, worthlessness, self-downing are concepts that are used to

named one of the absolutistic irrational beliefs. Irrational beliefs lead to disturbed emotional states such as depression, anxiety, clinical anger, shame, guilt and suffering (Walen, DiGiuseppe, & Dryden, 1992). Rational thinking is based on thoughts of preferences and lead to functional, appropriate, no-disturbed emotions. REBT posits that disturbed emotions and dysfunctional behaviors (opposite to responsible behavior) are mediated by four categories of rigid irrational beliefs: demandigness, awfulizing, low frustration tolerance and self-downing. Demandigness is the core of irrational beliefs and consists in escalation of preferences for approval, comfort and realization to absolute necessities (I must be love and approved by my significant others; I have to write the perfect article; The world has to be faire etc.). Awfulizing is an evaluation of a situation as being worse than 100%, the negative consequences are exaggerated (It is awful that I am not doing what I must). Low frustration tolerance (LFT) refers to the individuals' belief that they cannot endure, or envision being able to endure a given situation (I cannot stand my teacher; I cannot bear the things which are happening to me that must not happen). The evaluation of human worth states that some people are viewed as being superior and others inferior because they have or do not have some traits. It is diametrically opposed to the concept of unconditional self-acceptance, which means fully accepting and respecting yourself whether or not you are achieving whether or not are self-efficacious and whether or not others approve of or love them (Ellis A., 1994).

Chamberlain & Haaga (2001) showed that low levels of unconditional self-acceptance were associated with depression and anxiety, as well as low levels of self-esteem, happiness, and life satisfaction. Flett, Besser, Davis, & Hewitt (2003) found that unconditional self-acceptance mediated the relationship between socially prescribed perfectionism and depression in college students. Macavei & Miclea (2008) found that subjects, who unconditionally accept themselves, hold less self-downing beliefs and have more religious beliefs tend to experience lower levels of emotional distress under normal, non-traumatic circumstances. They also revealed that participants who believe in the love and forgiveness from God tend to endorse less self-downing beliefs.

The psychotherapeutic system of REBT is highly congruent with many basic principles of Christian religion (Johnson, 1992). For example, the Christian encourage accepting humans as equally worthwhile but fallible beings. Scripture decried the sin and promoted acceptance of sinners. All

people are equally worthwhile and that all sins are forgivable may serve as an excellent REBT tool on overcoming the tendency to rate one's own worth and the worth of others based on manifested behaviors. The Christian position of accepting the sinner but not the sin is applicable in teaching the unconditional self-acceptance to adolescents. Ellis has emphasized that REBT does not condone immoral acts, but rather, fully accepts the humanity and fallibility of those who commit such acts (Ellis & Dryden, 1997). Religious traditions also provide a unique set of metaphors that can be used to help children and adolescents develop healthy skills. The metaphors may render the disputations of irrational beliefs more easily understood and may offer a model for the rational alternative way of thinking. Here are some examples: Parable of the Lost Sheep; Parable of the Lost Coin; Parable of the Prodigal Son; Parable of Sower; Parable of Talents etc.

There are three fundamental theological principles that cannot be denied by any Christian: everyone is created in the image of God; everyone has sinned; everyone has been redeemed by Christ (Johnson, 1993). Even though we are sinners, we are worthwhile because God loves us – “But God proves his love for us in that while we still were sinners Christ died for us” (Romans 5:8). What grater proof that we are loved by God exists than His only Son crucifixion? The image of God gives us the intrinsic value; each person has that imprint on his or her very being. Our tendency toward sin is real, but a person cannot be evaluated by his or her sin because human value is given by the image of God. The behavior is bad and there is only one chance to change it – to accept that it was a mistake and to recognize your value as human being that will help to do not behave it again. The REBT’s notion of unconditional self and other acceptance is supported by the distinction between our nature as created in the image of God and our tendency toward sin. The self can be unconditionally accepted because as created in the image of God it is unconditionally valuable (Johnson, 2005). The following scriptural verse expresses the unconditional acceptance of self and others: “But when the goodness and loving kindness of God our Savior appeared, He saved us, not because of any works of righteousness that we had done, but according to His mercy, through the water of rebirth and renewal by the Holy Spirit” (Titus 3:4-7).

The REBT and religion are both concerted emphasis on teaching and education. In religion, practitioners preach and teach religious doctrine in settings such as worship services, Sunday schools, seminaries and strongly

encourage study of scripture. The REBT emphasizes an educational approach to helping clients change. As in religious preaching, the goal of irrational beliefs disputation is to help clients examine, evaluate, and change their deepest demanding and evaluative beliefs (Nielsen, Johnson, & Ridley, 2000). The educational derivative of REBT is REBE (rational - emotive and behavioral education). The rational - emotive and behavioral education planned to teach rational thinking skills to children and adolescents, using a systematic curriculum approach. In a stream of sequential lessons the children and adolescents learn how to recognize and label their emotions, how to discover the relationship between emotions and the underlying beliefs, how to identify the irrational beliefs, how to dispute them and replace them with rational alternatives (Vernon, 1990).

Self-acceptance is aimed by all REBE programs developed for adolescents (Knaus, 1974, Vernon, 1989, Vernon, 1998, Bernard, 2003), but for Vernon's curriculum *Thinking, feeling and behaving* it is a core concept and an entire chapter of activities is dedicated to it. The young people learn to accept themselves unconditionally, to believe that their value as people can not be equated with their behaviors, or with their good/bad characteristics. Developing a realistic self-concept based on acceptance of strenghts and weaknessnes is crucial for the adolescents in order to be able to behave in a responsible manner.

The aim of the present study is to support the idea that using religious parable in a rational emotive education program will increase adolescents' unconditional self-acceptance and will help their emotional development.

## **Method**

### *Participants*

In this study were involved 60 students, grade 9-10, and the mean age was 16 (m=16). The sample was composed form 32 girls and 28 boys.

### *Instruments*

*Unconditional Self-Acceptance Questionnaire.* The Unconditional Self-Acceptance Questionnaire (Chamberlain & Haaga, 2001) is a 20-item scale with 11 reverse-keyed items. It consists of such items as "I believe that I am worthwhile simply because I am a human being" and "I feel I am a valuable person even when other people disapprove of me." Participants respond on a scale from 1 ("almost always untrue") to 7 ("almost always true"). A global score is calculated, high values reveal high level of



unconditional self-acceptance. The scale has a good reliability and validity and it was supported by the results of the scale's adaptation on Romanian population (David, 2007).

*The Child and Adolescent Scale of Irrationality (CASI)* was developed by Bernard and Cronan (1999) to measure irrational beliefs in children 10-18 years of age. Factor analysis of the Romanian version revealed the following four factors: low frustration tolerance to rules (22.27%), self-downing (10.93%), absolutistic demand for fairness (7.51%) and low frustration tolerance to work (4.54%). The scale consists of 28 items, and answers are given on a five-point Likert scales. It has good reliability, with Cronbach's alphas ranging between .65 and .85. The instrument also shows good concurrent validity, and significant correlations were found with the Unconditional Self-Acceptance Questionnaire (USAQ) and the Idea Inventory. The scale successfully predicts emotional distress during development (i.e., predictive validity) (David, 2007).

The Emotions Scale (Trip, 2007) – Twenty-nine (29) emotional words were extracted from the Profile of Mood States (POMS) scale (McNair, Lorr, & Droppleman, 1971), namely words describing functional and dysfunctional emotions and their level of arousal. The level of experiencing these emotions during the last month was obtained on a 4-point Likert scale.

#### *Procedure*

All students completed all three self-report measures both in the pretest and posttest and attended four meeting of REBE based on religious parable. The activities were performed weekly, 1 hour each. In the first meeting the Parable of Sower was discussed. The second activity was based on the Parable of Prodigal Son. The third and fourth lessons were grounded on the Parable of The Pharisee and the Tax Collector and the Parable of Talents. A manual of these lessons was prepared and can be consulted to Annex I; each of them followed the classical structure of a REBE lesson

### **Results and discussions**

The distribution of data was normal, paired – sample t test and d Cohen value of the main effect were calculated. The results obtained for unconditional self- acceptance and irrational beliefs were presented bellow.

**Table 1**  
**Results for beliefs**

| <b>Cognition</b>                | <b>Phase</b> | <b>M</b> | <b>SD</b> | <b>N</b> | <b>t</b>    |
|---------------------------------|--------------|----------|-----------|----------|-------------|
| Unconditional self acceptance   | posttest     | 92.01    | 11.20     | 60       | t=4.48 **   |
|                                 | pretest      | 82.68    | 10.61     | 60       |             |
| LFT to work                     | posttest     | 14.98    | 5.49      | 60       | t=2.27*     |
|                                 | pretest      | 16.61    | 3.33      | 60       |             |
| LFT to rules                    | posttest     | 18.46    | 6.25      | 60       | t=.90 n.s.  |
|                                 | pretest      | 19.43    | 4.55      | 60       |             |
| Self - downing                  | posttest     | 17.90    | 5.08      | 60       | t=.28 n.s.  |
|                                 | pretest      | 18.20    | 5.99      | 60       |             |
| Absolutist demands for fairness | posttest     | 18.96    | 4.30      | 60       | t=1.75 n.s. |
|                                 | pretest      | 20.33    | 4.71      | 60       |             |

\*\* p<0.01; \* p<0.05; ns= statistically insignificant

As could be seen in Table 1, significant differences between pretest and posttest were revealed for unconditional self-acceptance and low frustration tolerance to work. The main effect was high for unconditional self-acceptance ( $d=0.88$ ), with an educational relevance. For low frustration tolerance to work the main effect was low, but practical ( $d=0.32$ ). Following the means, it could be established that in posttest the students recorded a higher mean for unconditional self-acceptance comparing with the pretest. It could be said that during the four REBE activities, the adolescents learned to differentiate their self from their behaviors, to accept that everyone has strengths and weaknesses and everyone behave good and bad acts. Only behaviors could be evaluated as good or bad and not people. The adolescents understood that they cannot evaluate themselves as a total, as being bad when they mistakenly behave as the prodigal son, because they also have strengths, good traits (humbleness). They also could learn that it is wrong to evaluate them as being totally good when they rightly behave as the older brother; because they have weaknesses (he thinks he is better than his younger brother). The Parable of Sower thought student that all people are equally to God, and He unconditionally gives us His love even though we are the

“rocky ground”, “the ground with thorns” or “good soil”. The adolescents learned from the Parable of Talents that God sees ability, potential in each of us, but we buried it under the irrationality’s dome. God gives us strength every day but we destroy it thinking that we are unworthy human beings. The Parable of The Pharisee and the Tax Collector showed that global evaluation of human worth in a positive way (I am good, I am terrific, magnificent) is as wrong as self-downing. The Pharisee was thought that he was better than the Tax Collector. This irrational positive global evaluation does not help us to see our mistakes, and we rather pay attention to others’ bad behaviors, thinking that we are better than them.

Modification of LFT to work was not the target of these four meetings, but the results revealed a decreasing of this belief. All four parables referred to the idea that in life there is no gain without work, that there is no material acquisition or spiritual winnings. Even though the differences were not statistically significant for the other irrational beliefs, their means trajectory was descending between pretest and posttest. It was interesting to see that while the mean for unconditional self-acceptance increase statistically significant in posttest, the mean of self-downing decreased, but not statistically significant. The REBT sustained the dissociation of the two category of beliefs (irrational vs. rational). The presence of one type does not cancel the presence of the other. It is possible that the REBE program was more efficient in developing the new skill of unconditional self - acceptance than in eradicating the old habit of self-downing.

At the emotional level, significant differences were found for functional negative emotions. The main effect was small, but practical for the global score ( $d=0.42$ ). The means decreased for most of the measured negative functional emotions, except preoccupation whose mean increased. The main effect was small but practical for sorry ( $d=0.45$ ) and preoccupation ( $d=0.35$ ), medium for annoyance ( $d=0.45$ ) and high for discouragement ( $d=0.85$ ) and disappointment ( $d=1.00$ ). In each activity, the personalization questions primed different emotions that adolescents had felt into different life experiences that were similar to the situations described by the biblical stories. Generally, REBE aimed to help children and adolescents to develop a vocabulary to describe different feelings, to identify the intensity of their emotions, to understand the relationship between emotions and beliefs and to change their emotions through changing their thinking or to express feelings in healthy ways. The meta-analysis study regarding the efficiency of REBE

in changing students' emotions revealed a medium effect for adolescents (Trip, Vernon & McMahon, 2007). Unlike the meta-analytical results that showed a high REBE effect in worry's diminution, in this study no significant differences were obtained for this emotional dimension.

**Table 2**  
**Results negative functional emotions**

| Emotion             | Phase    | M    | SD   | N  | t           |
|---------------------|----------|------|------|----|-------------|
| worry               | pretest  | 1.56 | 1.09 | 60 | t=1.35 n.s. |
|                     | posttest | 1.33 | 1.00 | 60 |             |
| annoyance           | pretest  | 1.71 | 1.02 | 60 | t=3.069 **  |
|                     | posttest | 1.18 | 1.01 | 60 |             |
| sorry               | pretest  | .93  | 1.05 | 60 | t=2.16*     |
|                     | posttest | .53  | .85  | 60 |             |
| preoccupation       | pretest  | 1.80 | 1.16 | 60 | t=2.90**    |
|                     | posttest | 2.38 | 1.30 | 60 |             |
| discouragement      | pretest  | 1.08 | 1.04 | 60 | t=3.89 **   |
|                     | posttest | .38  | .76  | 60 |             |
| dissatisfied        | pretest  | 1.31 | .74  | 60 | t=1.83 n.s. |
|                     | posttest | 1.63 | 1.05 | 60 |             |
| disappointment      | pretest  | 1.20 | 1.19 | 60 | t = 4.18 ** |
|                     | posttest | 0.36 | 0.73 | 60 |             |
| functional emotions | pretest  | 6.50 | 3.15 | 60 | t = 2.06*   |
|                     | posttest | 7.85 | 3.62 | 60 |             |

\*\* p<0.01; \* p<0.05; ns= statistically insignificant

Referring to the meta-analytical results (Trip, Vernon, & McMahon, 2007), the main effect of REBE in reducing children and adolescents' negative dysfunctional emotions varied from small (depression) to high (emotionality and emotional reaction). In the present study the guilt increased, the main effect was small, but practical (d=0.48). The research targeting children moral development revealed that guilt as the most important emotion, responsible for the development of pro-social behaviors.

The anticipation of guilt reflects the internalization of society's values—the understanding that people are responsible for their own actions, and the awareness that their The discussions based on religious stories seemed to develop the guilt feeling by activating the adolescents' system of values. They were forced to think about their mistakes and to compare their acts with the right, moral behaviors. Following these four REBE activities based on religious stories, the adolescents became more thoughtful, more preoccupied. This came in correlation with guilt increasing; the adolescents could become more concerned about the negative consequences of one's behavior on oneself and developed the fear-related guilt.

The shame ( $d=0.67$ ) and pessimism ( $d=0.66$ ) decreased from pretest to posttest, the main effect was medium and practical for both. In contrast to guilt, the focus of shame is not on the emotional harm experienced by others but on the negative perceptions and opinions others have toward oneself (Bear, Manning, & Izard, 2003, p.149). There is greater focus on devaluing oneself based on one's specific behavior. The four REBE activities based on religious stories taught the adolescents to make the distinction between their specific behaviors and their value as a person. They learned that our value came from God; that we as human being are prone to mistakes and He knows this, but every day He is giving us hope and power to change. Once the students learned to unconditionally accept themselves as God is doing every day, their emotions of shame started to decrease.

**Table 3**  
**Results negative dysfunctional emotions**

| Emotion | Phase    | M    | SD   | N  | t             |
|---------|----------|------|------|----|---------------|
| anxiety | Pretest  | .88  | 1.05 | 60 | $t=1.86$ n.s. |
|         | Posttest | 1.28 | 1.04 | 60 |               |
| anger   | Pretest  | 1.05 | 1.19 | 60 | $t=.72$ n.s.  |
|         | Posttest | 1.18 | .99  | 60 |               |
| guilt   | pretest  | .53  | .89  | 60 | $t=2.15$ *    |
|         | posttest | .88  | .92  | 60 |               |
| shame   | pretest  | .90  | 1.10 | 60 | $t=3.19$ **   |

|                        |          |      |      |    |             |
|------------------------|----------|------|------|----|-------------|
|                        | posttest | .35  | .63  | 60 |             |
| unhappiness            | pretest  | .68  | .74  | 60 | t=1.82 n.s. |
|                        | posttest | .95  | .79  | 60 |             |
| depression             | pretest  | 1.11 | 1.27 | 60 | t=.41 n.s.  |
|                        | posttest | 1.01 | 1.29 | 60 |             |
| fear                   | pretest  | 1.38 | 1.16 | 60 | t=2.29 n.s. |
|                        | posttest | 1.45 | 1.32 | 60 |             |
| frightening            | pretest  | .98  | 1.14 | 60 | t=.17 n.s.  |
|                        | posttest | .95  | .89  | 60 |             |
| pessimism              | pretest  | 1.25 | 1.15 | 60 | t=2.50 *    |
|                        | posttest | .73  | .77  | 60 |             |
| dysfunctional emotions | pretest  | 9.60 | 5.49 | 60 | t=1.53 n.s. |
|                        | posttest | 7.98 | 4.80 | 60 |             |

\*\* p<0.01; \* p<0.05; ns= statistically insignificant

The REBE intervention based on biblical stories did not make a change in the adolescents' positive emotional state. They did not report feeling more joy or happiness in posttest comparing with pretest. Instead their optimism increased, the main effect was small, but practical ( $d=0.41$ ) and this came in correlation with their pessimism reduction. The optimism raised from scripture: "You were made alive when you were dead in transgressions and sins, in which you once walked according to the course of this world, according to the prince of the powers of the air, the spirit who now works in the children of disobedience; among whom we also all once lived in the lust of our flesh, doing the desires of the flesh and of the mind, and were by nature children of wrath, even as the rest. But God, being rich in mercy, for his great love with which he loved us, even when we were dead through our trespasses, made us alive together with Christ (by grace you have been saved), and raised us up with him, and made us to sit with him in the heavenly places in Christ Jesus" (Ephesians 2:1-6); "Praise the LORD, my soul; all my inmost being, praise his holy name. Praise the LORD, my soul, and forget not all his benefits—who forgives all your sins and heals all your diseases, who redeems your life from the pit and crowns you with love

and compassion, who satisfies your desires with good things so that your youth is renewed like the eagle's" (Psalms 103: 1-5)

**Table 4.**  
**Results positive emotions**

| Emotion           | Phase    | M    | SD   | N  | t           |
|-------------------|----------|------|------|----|-------------|
| joy               | pretest  | 2.41 | 1.31 | 60 | t=-1.14 n.s |
|                   | posttest | 2.68 | .99  | 60 |             |
| happiness         | pretest  | 2.93 | 5.25 | 60 | t=.730 n.s. |
|                   | posttest | 2.41 | 1.27 | 60 |             |
| optimist          | pretest  | 2.06 | 1.42 | 60 | t=-2.1*     |
|                   | posttest | 2.56 | 1.09 | 60 |             |
| positive emotions | pretest  | 6.90 | 3.20 | 60 | t=1.39 n.s. |
|                   | posttest | 8.18 | 5.88 | 60 |             |

\*\* p<0.01; \* p<0.05; ns= statistically insignificant

The present study is not without limitations. First, the design was quasiexperimental and did not involve a control group. The results need to be replicated using randomized samples of students and comparing the REBE plus biblical parable with REBE alone and with a control group. Second, it will be very important to follow the changes in time and to reveal the relationship between beliefs and emotions modification.

The main strength of the study is that for the first time it investigates empirically the efficiency of a REBE program based on religious parable.

### **Bibliography :**

- Bear, G. G., Manning, M. A., & Izard, C. E. (2003). Responsible Behavior: The Importance of Social Cognition and Emotion. *School Psychology Quarterly*, 18 (2), 140-157.
- Bernard, M. E. (2003). *The You Can Do It! education mentoring program*, 2nd Ed. Oakleigh, VIC: Australian Scholarships Group.

- Chamberlain, J. M., & Haaga, D. A. (2001). Unconditional self-acceptance and psychological health. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 163–176.
- Crick, N., & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 74–101.
- David, D. (Ed.) (2007). Clinical evaluation system (Romanian title: *Sistem de evaluare clinică -SEC*), Cluj Napoca: Romanian Psychological Testing Service.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 665-697.
- Ellis, A. (1991). How to fix the empty self. *American Psychologist*, 539-540.
- Ellis, A. (1994). *Reason and Emotion in Psychotherapy*. New York: A Birch Lane Press Book.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). *The practice of rational-emotive therapy*. New York: Springer.
- Flett, G. L., Besser, A., Davis, R. A., & Hewitt, P. L. (2003). Dimensions of perfectionism, perfectionism, unconditional self-acceptance, and depression. *Journal of Rational Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 119-138.
- Johnson, S. A. (1993). *Incorporating religion into rational emotive behavioral therapy with the Christian client*. New York: Albert Ellis Institute.
- Johnson, S. A. (2005). The Congruence of Philosophy of REBT within the Philosophy of Mainstream Christianity. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 45-55.
- Johnson, W. B. (1992). Rational-emotive therapy and religiousness: A review. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 21-35.
- Knaus, W. J. (1974). *Rational-emotive education: A manual for elementary school teachers*. New York: Institute for Rational-Emotive Psychotherapy.
- Macavei, B., & Micla, M. (2008). An empirical investigation of the relationship between religious beliefs, irrational beliefs, and negative emotions. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 1-16.



- Nielsen, S. L., Johnson, B. W., & Ridley, C. R. (2000). RReligiously sensitive rational emotive behavior therapy: Theory, techniques, and brief excerpts from a case. . *Professional Psychology: Research and Practice*, 21-28.
- Trip, S., Vernon, A., & McMahon, J. (2007). Effectiveness of Rational-Emotive Education with Students: A Meta-Analytical Study. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 81-93.
- Trip, S. (2007). *Rational emotive and behavioral education. Developing rational thinking in children and adolescents*. (Romanian title: *Educație rațional emotivă și comportamentală. Formarea deprinderilor de gândire rațională la copii și adolescenți*). Oradea: Editura Universității din Oradea.
- Vernon, A. (1998). *The passport program: A journey through emotional, social, cognitive and self-developmen, grades 9-12*. Champaign, IL: Research Press.
- Vernon, A. (1990). The School Psychologist's Role in Preventative Education: Applications of Rational - Emotive Education. *School Psychology Review*, 322-330.
- Vernon, A. (1989). *Thinking, feeling, behaving: An emotional education curriculum for adolescents*. Champaign, IL: Research Press.
- Walen, R., DiGiuseppe, R., & Dryden, W. (1992). *A practitioner's Guide to Rational-Emotive Therapy*. New York: Oxford University Press.

## **Annex I**

### Activity 1.

#### **The Parable of Sower**

**Objective:**

- To develop unconditional acceptance of self and other

**Materials:** The parable of Sower

**Procedure:**

The teacher announces students that they will work together four meeting and they will discuss the biblical stories. The first story that will be read is the Parable of Sower. The story can be lectured by teacher or one of the students.

### *The Parable of Sower*

1. That same day Jesus went out of the house and sat beside the sea. **2.** And great crowds gathered about him, so that he got into a boat and sat down. And the whole crowd stood on the beach. **3.** And he told them many things in parables, saying: “A sower went out to sow. **4.** And as he sowed, some seeds fell along the path, and the birds came and devoured them. **5.** Other seeds fell on rocky ground, where they did not have much soil, and immediately they sprang up, since they had no depth of soil, **6.** but when the sun rose they were scorched. And since they had no root, they withered away. **7.** Other seeds fell among thorns, and the thorns grew up and choked them. **8.** Other seeds fell on good soil and produced grain, some a hundredfold, some sixty, some thirty. **9.** He who has ears, let him hear.” **10.** Then the disciples came and said to him, “Why do you speak to them in parables?” **11.** And he answered them, “To you it has been given to know the secrets of the kingdom of heaven, but to them it has not been given. **12.** For to the one who has, more will be given, and he will have an abundance, but from the one who has not, even what he has will be taken away. **13.** This is why I speak to them in parables, because seeing they do not see, and hearing they do not hear, nor do they understand. **14.** Indeed, in their case the prophecy of Isaiah is fulfilled that says: “‘You will indeed hear but never understand, and you will indeed see but never perceive. **15.** For this people’s heart has grown dull, and with their ears they can barely hear, and their eyes they have closed, lest they should see with their eyes and hear with their ears and understand with their heart and turn, and I would heal them.’ **16.** But blessed are your eyes, for they see, and your ears, for they hear. **17.** For truly, I say to you, many prophets and righteous people longed to see what you see, and did not see it, and to hear what you hear, and did not hear it. **18.** “Hear then the parable of the sower: **19.** When anyone hears the word of the kingdom and does not understand it, the evil one comes and snatches away what has been sown in his heart. This is what was sown along the path. **20.** As for what was sown on rocky ground, this is the one who hears the word and immediately receives it with joy, **21.** yet he has no root in himself, but endures for a while, and when tribulation or persecution arises on account of the word, immediately he falls away. **22.** As for what was sown among thorns, this is the one who hears the word, but the cares of the world and the deceitfulness of riches choke the word, and it proves unfruitful. **23.** As for what was sown on good soil, this is the one who hears the word and understands it. He indeed bears fruit and

yields, in one case a hundredfold, in another sixty, and in another thirty.”(Matthew 13:1-23)

### **Content questions**

Who is the Sower? What is the seed? Where the first seed fell? What about the next seeds? What symbolizes the places the seeds fell? How many kinds of people can be identified in the parable? Is the Sower throwing the seed only to some of these people? Is the Sower equally treating all these people?

### **Personalization questions**

Have you ever done as Sower did, to give your help to others? What was your help? Give some examples. How the others received your help? Were people that enjoyed the fact that you help them? Were people that rejected your help? What was your reaction? Did you help them next time when they need it? What have thought about this people? Have you ever helped others to gain some personal benefits? Did you ever condemn other people because they behaved differently than you expected? Give some example. What have you thought about them? Did you ever condemned yourself because you did not behave as you expected? What have you thought about you? Did other condemn you because you have not behaved as they expected? What did they say about you? What do we feel when we condemn ourselves? What do you do as a consequence of it? What do we feel when others judge us? What do we do as a consequence of this? Is our attitude identical as God’s attitude to us? Is our attitude helping us to attend our aims? Is this attitude helping us to correct our mistakes?

### **To the leader:**

As a homework the students will be asked that next week to try to offer their help to other people, to observe their reactions and to try to accept them unconditionally.

## **Activity 2**

### **The Parable of the Prodigal Son**

#### **Objective:**

- To develop unconditional acceptance of self and other

**Materials:** The Parable of the Prodigal Son

#### **Procedure:**

The activity starts with a recap of the information from previous lesson. The teacher checks the homework. The teacher or a student read The Parable of the Prodigal Son.

### **The Parable of the Prodigal Son**

**11.** And he said, “There was a man who had two sons. **12.** And the younger of them said to his father, ‘Father, give me the share of property that is coming to me.’ And he divided his property between them. **13.** Not many days later, the younger son gathered all he had and took a journey into a far country, and there he squandered his property in reckless living. **14.** And when he had spent everything, a severe famine arose in that country, and he began to be in need. **15.** So he went and hired himself out to one of the citizens of that country, who sent him into his fields to feed pigs. **16.** And he was longing to be fed with the pods that the pigs ate, and no one gave him anything. **17.** “But when he came to himself, he said, ‘How many of my father's hired servants have more than enough bread, but I perish here with hunger! **18.** I will arise and go to my father, and I will say to him, “Father, I have sinned against heaven and before you. **19.** I am no longer worthy to be called your son. Treat me as one of your hired servants.”’ **20.** And he arose and came to his father. But while he was still a long way off, his father saw him and felt compassion, and ran and embraced him and kissed him. **21.** And the son said to him, ‘Father, I have sinned against heaven and before you. I am no longer worthy to be called your son.’ **22.** But the father said to his servants, ‘Bring quickly the best robe, and put it on him, and put a ring on his hand, and shoes on his feet. **23.** And bring the fattened calf and kill it, and let us eat and celebrate. **24.** For this my son was dead, and is alive again; he was lost, and is found.’ And they began to celebrate. **25.** “Now his older son was in the field, and as he came and drew near to the house, he heard music and dancing. **26.** And he called one of the servants and asked what these things meant. **27.** And he said to him, ‘Your brother has come, and your father has killed the fattened calf, because he has received him back safe and sound.’ **28.** But he was angry and refused to go in. His father came out and entreated him, **29.** but he answered his father, ‘Look, these many years I have served you, and I never disobeyed your command, yet you never gave me a young goat, that I might celebrate with my friends. **30.** But when this son of yours came, who has devoured your property with prostitutes, you killed the fattened calf for him!’ **31.** And he said to him, ‘Son, you are always with me, and all that is mine is yours. **32.** It was fitting to celebrate and be glad, for

this your brother was dead, and is alive; he was lost, and is found.””(Luke 15:11-32)

### **Content questions**

How many sons had that man? How did they do after their father shared the property? What kind of behaviors acted the youngest one? What were the consequences of his behavior? What had he decided to do in the end? What was his father reaction when he came back home and recognized he was wrong? What he felt? What were his brother reactions? What were his feelings? What were his thoughts? What did he say to his father? What did his father answered? What do you think his words mean? What could happen to the prodigal son if the father should be reacted as his older son?

### **Personalization questions**

Give some examples when you did something wrong to others. Did you recognize that your behavior was a mistake? What were the consequences? How the other person reacted? What did he or she felt? Give some examples when you did a mistake to you. Have you ever reacted as the oldest son? Have you ever reacted as the father? What were the consequences? What were your feelings then? What were your thoughts? Do you think is it important to see our mistakes done to us or to others? Why? The fact that we condemn ourselves for our mistakes does help us to head the errors? What kind of feelings and behaviors are related with self and other evaluation?

### **To the leader:**

The leader helps the students to differentiate the person from her or his behaviors. The behaviors can be good or bad, but not the people because all these have strengths and weaknesses.

## **Activity 3**

### **Parable of Pharisee and the Tax Collector**

#### **Objective:**

- To develop unconditional acceptance of self and other

**Materials:** The Parable of Pharisee and the Tax Collector

#### **Procedure:**

The leader asks the students what have they learned from the Parable of the Prodigal Son and if this new information helped them to better relate to others and themselves. The Parable of Pharisee and the Tax Collector is then read.

### **The Parable of Pharisee and the Tax Collector**

9. He also told this parable to some who trusted in themselves that they were righteous, and treated others with contempt: 10. “Two men went up into the temple to pray, one a Pharisee and the other a tax collector. 11. The Pharisee, standing by himself, prayed thus: ‘God, I thank you that I am not like other men, extortioners, unjust, adulterers, or even like this tax collector. 12. I fast twice a week; I give tithes of all that I get.’ 13. But the tax collector, standing far off, would not even lift up his eyes to heaven, but beat his breast, saying, ‘God, be merciful to me, a sinner!’ 14. I tell you, this man went down to his house justified, rather than the other. For everyone who exalts himself will be humbled, but the one who humbles himself will be exalted.” (Luke 18:9-14)

#### **Content questions**

What did say the Pharisee in his prayer? To what kind of behavior refers him? Do you think he never mistakenly behaved? Are there any people that never mistake? What the Pharisee thinks about him? What the tax collector says in his prayer? Which one is seeing his mistake? Which one has the greater chance to correct his behavior? What do you think humility means? Does it help?

#### **Personalization questions**

Did you ever behave as the Pharisee? Give some examples. What were your feelings? What had you thought about you? What kind of behaviors follows these thoughts? How others react to this? Was your megalomania justified? Have you ever behaved as the tax collector? What have you thought about you? What were your feelings? What were the consequences that you sow your mistakes? Have you ever experienced a situation when the others behaved as the Pharisee? What were the consequences of this? Have you ever experienced a situation when the others behaved as the tax collector? How these two kinds of people's life differed?

#### **To the leader:**

The leader stressed the idea that positive global evaluation of human worth is as wrong and dangerous as the negative evaluation.

## Activity 4

### The Parable of Talents

**Objective:**

- To develop unconditional acceptance of self and other

**Materials:** The Parable of Talents

**Procedure:**

The leader asks the students what have they learned from the Parable of the Pharisee and the Tax Collector and if this new information helped them to better relate to others and themselves. The teacher or one of the students read The Parable of Talents.

#### *The Parable of Talents*

13 “Therefore stay alert, because you do not know the day or the hour. 14 For it is like a man going on a journey, who summoned his slaves and entrusted his property to them. 15 To one he gave five talents, to another two, and to another one, each according to his ability. Then he went on his journey. 16 The one who had received five talents went off right away and put his money to work and gained five more. 17 In the same way, the one who had two gained two more. 18 But the one who had received one talent went out and dug a hole in the ground and hid his master’s money in it. 19 After a long time, the master of those slaves came and settled his accounts with them. 20 The one who had received the five talents came and brought five more, saying, ‘Sir, you entrusted me with five talents. See, I have gained five more.’ 21 His master answered, ‘Well done, good and faithful slave! You have been faithful in a few things. I will put you in charge of many things. Enter into the joy of your master.’ 22 The one with the two talents also came and said, ‘Sir, you entrusted two talents to me. See, I have gained two more.’ 23 His master answered, ‘Well done, good and faithful slave! You have been faithful with a few things. I will put you in charge of many things. Enter into the joy of your master.’ 24 Then the one who had received the one talent came and said, ‘Sir, I knew that you were a hard man, harvesting where you did not sow, and gathering where you did not scatter seed, 25 so I was afraid, and I went and hid your talent in the ground. See, you have what is yours.’ 26 But his master answered, ‘Evil and lazy slave! So you knew that I harvest where I didn’t sow and gather where I didn’t scatter? 27 Then you should have deposited my money with the bankers, and on my return I would have received my money back with interest! 28 Therefore take the talent from him and give it to the one who has ten. 29 For the one who has will be given

more, and he will have more than enough. But the one who does not have, even what he has will be taken from him. 30 And throw that worthless slave into the outer darkness, where there will be weeping and gnashing of teeth” (Matthew 25: 13-30)

### **Content questions**

What did the man give to his slaves? Who is the man? What was his command? What talents symbolizes? What the slave did? Why do you think the last slave did not invest the master’s talents? What kind of feeling he or she had? What were his/ her thoughts? Did this slave lose or win something? Who was rewarded? What do you think it means “for the one who has will be given more, and he will have more than enough, but the one who does not have, even what he has will be taken from him

### **Personalization questions**

Did you ever feared as the slave? What were your thoughts? What these messages said about you? About the others? Did these messages help you? Did you lose something as a consequence of this kind of message and fear? Did you ever behave as the other slaves? What kind of messages did you tell to yourselves? What these messages said about you and others? Did you get a reward? Did the self and other downing help us to attend our goals?

### **To the leader:**

The leader stress focuses on the idea that it is very important to trust themselves and others in order to achieve something in life. Unconditional self and other acceptance helps us to adjust in life. The global evaluation of human worth is bringing negative dysfunctional emotions to us.





*Clara Serrano, Sergio Neto*<sup>9</sup>

---

**Clio and Fátima. Education, history and religion in Portugal**

---

<sup>9</sup> University of Coimbra, Portugal



***Abstract:*** *Throughout the twentieth century, the Portuguese education has undergone major reforms as a result of different political regimes (Monarchy, Republic, Dictatorship and Democracy). In a traditionally Catholic country, the teaching of religious subjects ranged from persecution to compulsory. The aim of this paper is to review not only the evolution of religious education in the discipline of history, but also to highlight this issue at the present.*

***Key words :*** *Portugal, Fatima, education, religion*

The Portuguese Constitution (1976) establishes in its Article 41.º the inviolability of the freedom of thought, religion and worship, guaranteeing the freedom of teaching of any confession. At the same time, the Constitution guarantees that no authority can inquire about religious beliefs or practices. The Article 58.º guarantees equal opportunities in access to political jobs, work or profession.

The recognition of these rights requires the State to create conditions for equal treatment to religious groups deployed in the country. In fact, Catholicism continues to have great importance in Portugal, despite the increasing secularization of society. In the last population census, held in 2011<sup>10</sup>, nearly one million Portuguese (over 12 years) said they weren't Catholics: 615.000 took up "no religion" (there were 343.000 in the last census from 2001) and 348.000 reported to follow other religions than the Catholic (was 216.000 in 2001). There are 745.000 who refused to answer (787.000 in 2001). The number of Catholics declared as such to the census changed a little: decreased from 7.35 million to 7.28 million. In percentage, the "no religion" group rose from 3.9% to 6.8%, and those of other religions

---

<sup>10</sup> According to Census 2011, the Portuguese population has a total of 10,562,178 individuals.

from 2.5% to 3.9%, while Catholics fell from 85% to 81%. Furthermore, these issues have been on the agenda. The recent elimination of four holidays (two civil and two religious), generated some controversy in Portuguese society. Especially because religious holidays that were deleted weren't the proposed by the Portuguese Church, but those that had been suggested by the Vatican (Torgal, 2012).

However, it wasn't always like that. During the lifetime of the Constitutional Monarchy (1820-1910), the strong relationship between the "Throne" and the "Altar" and the influence exercised by the Church over the teaching, created major protest from the Portuguese Republican Party (PRP). After the overthrow of the Monarchy and the establishment of the First Republic (1910-1926), the anticlericalism of some of the leading figures of the republican movement led to the "Lei de Separação do Estado da Igreja" ("Law of Separation of the State from the Church") and to a violent persecution of Catholicism. With the dictatorship of António de Oliveira Salazar (1926/32-1974) there was a rapprochement between the State and the Church, that can be exemplified with the signing of the Concordat with the Vatican (1940). Despite the Portuguese State defines itself as secular and non-denominational, this convergence still remains today.

This paper will first make an introduction to the political regimes of the 20<sup>th</sup> century, assessing how they viewed the religious teaching. Then it will examine how religion is taught today, in disciplines that have this theme in their programs (*Religious and Moral Education, Natural Sciences and History*).

## **Monarchy and First Republic**

In the last years of the 19<sup>th</sup> century, Portugal plunged into an immense social, political, economic and financial crisis, which culminated with the proclamation of the First Republic, on 5 October 1910. The inability of the successive governments of the Monarchy to solve the problems of the country, led King Carlos I (1863-1908) to hand over the government to prime-minister João Franco (1855-1929), in 1906, who ruled dictatorially from 1907 to 1908. Franco imposed the press censorship and the imprisonment of the opponents, among other measures. The February 1, 1908, King Carlos I and the Crown Prince Luís Filipe (1887-1908), were

murdered in Lisbon, when they were traveling in a carriage of open roof. He was succeeded by his youngest son, Manuel II (1889-1932). The new ruler was unprepared to succeed his father and had no leeway to manage an explosive political situation.

In Portugal, the Monarchy existed since the 12<sup>th</sup> century. The First Republic lasted only sixteen years. In this period succeeded thirty-nine governments and eight presidents<sup>11</sup>. Heated parliamentary debates and newspaper violent campaigns often ended in duel<sup>12</sup>. There were struggles between republicans and monarchists and again between republicans and republicans, revolutions, military uprisings and civil war. In 1921, during the famous “Noite Sangrenta” (“Bloody Night”), the sailors mutinied and marched through the streets of Lisbon, murdering political opponents, including the prime-minister António Granjo (1881-1921) and the “hero of Rotunda” (Rosas, 2009:466-469) and “father” of the Revolution of 5 October 1910, Machado Santos (1875-1921).

However, this troubled period was also marked by the promotion of social protection, equal opportunities in the choice of profession and education. Two new universities were created in Lisbon and Oporto. Until then there had been only one, in Coimbra (1290). On the other hand, primary education became free and compulsory for children from seven to ten years old. “Normal schools” were created for the formation of primary school teachers. It was made an Orthographic Agreement to “modernize” the Portuguese writing. The newspapers published many articles about education. Magazines like *Seara Nova* (*New Harvest*), that brought together some of the most important Portuguese intellectuals, discussed the best ways to combat illiteracy and the latest methods about teaching.

For example, Raul Brandão (1867-1930), Portuguese journalist and writer, criticized the memorization, brutality and lack of imagination of the teaching:

Winter. Dim light. A huge mansion in Tomás Fernandes Street... I get in: a huge room full of small children dominated by the same feeling of terror. In the middle of them a stocky man walks, riding boots and cane tucked in boots barrel.

---

<sup>11</sup> And sixty-eight Ministers of Finances!

<sup>12</sup> For example, in 1912, Egas Moniz (1874-1955) – future Nobel Prize of Medicine – and Norton de Matos (1867-1955) – presidential candidate in 1949, against the candidate of the Salazar dictatorship – fought a duel with the sword, due to the disagreements over the railways of Ambaca, Angola.

[He was] the master, Aragão, [who] wasn't bad – he was stupid. Standing between the desks, he gave no time for small children to reflect a bit. He put us all in line and the “cakes” popped into the hands of the boys, who twisted and wept. The [teacher] put nicknames to everyone: “Calf’s head”, “Joe Doe”, “Donkey’s head”, etc.

Later, I found the atrocious and brutal world of college. It was terrible to hear the booming voice of Dantas teaching Latin or of Borges de Avelar closing the book suddenly and breathing like a hunted whale – while Aragão raised his fury in smaller terrified. It was truly horrible, brutal and coarse. Everything I learned was only by force of shouting. There are people who miss those times: I dream about those times and wake up terrified... ( Brandão, 1925: 103-104 )

About the education provided by the Army, the words of Raul Brandão were equally critical:

In School Army they taught, in my time, useless things that gave me more work to forget than to learn. There were very difficult subjects known by the terror that the teacher instilled to his students, generation after generation ( Brandão, 1925: 104-105 ).

Regarding the religious issue, to end the “dangerous connections” between the State and the Catholic Church, during the Constitutional Monarchy, in 1911 was published the “Lei de Separação do Estado da Igreja” (“Law of Separation of the State from the Church”). The law prepared by the minister of justice, Afonso Costa (1871-1937), meant to give the *coup de grace* to the religious orders; sought the prohibition of religious education in public and private schools; and the abolition of the religious oath. It also contained other limitations to the Catholic Church and its privileges. According to this law, Catholicism would no longer be the State’s official religion, the public worship started to be supervised and part of the Church property was nationalized (Carvalho, 1917).

The law departed religion from politics and put on an equal terms all faiths. However, it had, in practice, a specific goal: restrict the influence of the Catholic Church in several aspects of social life. For example, the ringing of church bells was banned in villages, towns and cities, even in the most remote parts of the country, thereby affecting the daily life of the populations. Processions were also forbidden outside the grounds of the churches. The placements of religious emblems on the facades of monuments or buildings were also restricted. As expected, the promulgation of this law led to strong protests from the Portuguese Catholics and the Vatican (Seabra, 2010).

In 1916, despite the strong opposition from many sectors of society, the country entered World War I, joining the *Entente Cordiale*. The aims were to defend the African colonies, Angola and Mozambique, from German attacks and to legitimize the new regime. We must never forget that, in addition to Switzerland and France, Portugal was the only republic in Europe. Thus, Portugal sent troops to Africa. But also to the French trenches. This led to an increased opposition from some political parties and social groups, who saw no reason for the opening of another battlefield. Soon, there was hunger, poverty and large demonstrations (Samara, 2003).

The economic crisis provided favourable conditions to the emergence of mystical and supernatural behaviours, as well as a response from the Catholic majority<sup>13</sup>. Between May and October 1917, three children who were herding cattle stated they had seen Virgin Mary in a holmoak in Fatima, a small town located in the centre of the country. The enthusiasm of the population was tremendous. The “apparitions” or “miracles” of Fatima appeared to be a response of God to the persecution of the Catholic Church and gave hope to the poverty created by wartime. On 13 October 1917, took place the so called “sun miracle”. In that day 40.000 to 50.000 people swore they had seen the sun dancing (F. Torgal, 2011). However, the Catholic Church didn’t recognize Fatima immediately. For years it was a place of popular pilgrimage. Only in 1930, the Catholic hierarchy accepted the “miracles” and began the construction of a basilica and a chapel in the place of the “apparitions”. The following year, the musician Ruy Coelho (1889-1986) composed the *Oratória Fátima* (*Oratorio Fatima*) to celebrate this event (Cascudo in Marin y Carreras, 2004: 309-333).

The main factor that led to the failure of the First Republic was, undoubtedly, the disadvantageous situation resulting from the crisis caused by World War I. During this period, the measures taken by the successive governments to try to end the public deficit, to recognize the rights and guarantees of the workers and to solve the high illiteracy rate, had little impact. The difficulties of governments became more visible with the political instability, the differences among the Republicans, the opposition from various political and social groups and the participation of Portugal in

---

<sup>13</sup> Moreover, in the aftermath of the war, Europe went through a period of disbelief and skepticism, distrust of reason and positivism. Therefore, some scholars like Paul Claudel (1868-1955), were more willing to see the religious phenomenon in another way. Intuition and feeling were valued again.



the World War I. So economically, the country continued to experience a weak agricultural and industrial production, a lack of essential goods and a high inflation rate. There was also an upsurge in trade deficit and external debt. At the social level, there was a deterioration of living conditions of the working classes, rising unemployment, worsening of social antagonism and resurgence of terrorist actions (Reis in Rosas and Rollo, 2009: 569-582).

The successive republican governments were unable to solve all these problems, so in May 28, 1926, General Gomes da Costa (1863-1929) initiated, in Braga, a military *coup d'état* that put an end to First Republic. The country started to be governed by the militaries who, in 1928, handed the ministry of finance to António de Oliveira Salazar (1889-1970). Due to its success in the reorganization of finances, Salazar became prime-minister in 1932. In 1933, a new Constitution was voted on and gave rise to a new regime, the “Estado Novo” (“New State”). The “Estado Novo” (1933-1974) was a right-wing dictatorship and, in many ways, it was close to fascism. The strong man of the new regime, António de Oliveira Salazar – who imposed himself, first, by the relative success in rebalancing public finances – was indeed an admirer of Mussolini. Salazar had even a photograph of the *Duce* on the desk. Why couldn't he emulate his program and its way of action (Rosas, 2012:159-176)?

### **The Dictatorship: the “Estado Novo”**

The “Estado Novo” regime was nationalist (praising the past: Middle Ages and Age of Discovery); colonialist and imperialist (intransigent defender of the Portuguese empire in Africa, Asia and Oceania); corporatist (regulating relations between employers and workers, i.e., tried to put an end to the struggles between capital and labour); anti-communist (imposing an oath to the public servants – “I don't believe in pernicious doctrines contrary to the Nation”); and anti-liberal (were outlawed all political parties and associations that opposed “Estado Novo”). The regime had a much praised leader (Salazar considered the “saviour” of the nation); allowed the existence of only one party (“União Nacional” – “National Union”); created instruments to control society (secrete police(Pimentel, 2009) and political prisons, deportation camps, censorship and the “Secretariado da Propaganda Nacional” – “Secretariat of National Propaganda”); sought to indoctrinate the youth (the “Mocidade Portuguesa” – “Portuguese Youth”, which imposed a

militarized uniform, ultranationalist songs, marches and exercise); formed paramilitary organizations for the protection of the regime (the “Legião Portuguesa” – “Portuguese Legion”, created at the climax of the Spanish Civil War (Torgal, 2009)).

The education policy of “Estado Novo” went through different phases and processes. The first measures taken during the Military Dictatorship, sought the dismantling of the republican school, in its administrative structure and curriculum. Thus the ground was prepared for the next phase of the nationalist school, which was based on a distinction between education and instruction. The main aim was the formation of consciences and integration in the social order, through the inculcation of rigid moral principles. Education shouldn’t serve to feed foolish ambitions of upward mobility. As such, was argued that teaching should be limited to the bases of learning – reading, writing and arithmetic. The minister of education, António Carneiro Pacheco (1887-1957), wore an expression that defined the social vision of “Estado Novo”: “a place for everyone and everyone in their place”. According to Irene Pimentel, this expression reflected the elitism and “the desire to maintain a society without mobility – and revealed a deterministic notion, according to which each born with a mission to perform a particular function” (Pimentel, 2011:393). This kind of thinking was evident in the speech of Salazar, seeking to perpetuate the idea that the son of a small farmer, for example, shouldn’t aspire more than a piece of land in his village for farming and sustaining his family.

The initial phase of “Estado Novo” (1933-1945) set up the basic characteristics of Salazar’s School: the rapprochement between the school and the church; the imposition of a single book; the reduction of compulsory school (from four to three years); and the nationalistic curricula. In this period was also created the organization “Obra das Mães pela Educação Nacional” (“Work of Mothers for National Education”), which collaborated and assisted the State and the families in the education task. In the last years of the 40’s and especially in the 50’s, there was major progress in education. The opening and modernization of the Portuguese economy revealed the need to overcome problems such as the high rate of illiteracy, low qualification of manpower and the need for expansion of compulsory school. The big changes occurred only in the 60’s with an effort to massify education and a greater investment in this area. The reform of José Veiga Simão (b.1929), already under the government of Marcelo Caetano (1906-1980), represented

“the last attempt in the sense of a global change of educational guidelines”. The last minister of education of “Estado Novo” revealed a thought completely contrary to the basic principles of the system, questioning the administrative centralization and the devaluation of the bases of teachers (Rosas, 1996:288).

The First Republic had tried to establish secularism in teaching. The New State Regime followed a different path. According to Salazar, the Catholic religion had an intrinsic value. The Catholic religion, said Salazar, was, from the beginning of Portuguese history, a formative element of the soul of the nation and the dominant character trait of the Portuguese people. Therefore, the Constitution of 1933 recognized and accepted the importance of the Catholic Church, while responsible for the Catholic Religion, considered the “Religion of the Portuguese nation”<sup>14</sup>. Still, it was great the competition between the National Corps of Scouts (Catholics) and “Mocidade Portuguesa”.

Indeed, between 1933 and 1974, despite the Concordat signed with the Vatican in May 1940, which was classified as a “Concordat of separation”, the Catholic Church was recognized by the political power of Lisbon and received the right to property. The Church was protected by “Estado Novo” and was considered indispensable for the regime to the developing their “civilizing mission” in the African colonies.

The Catholic Church, especially its hierarchy, refrained from criticizing the dictatorial nature of the regime and retained its “collaborative approach”. Only in the 60’s, the so-called “progressive Catholics” passed to the opposition, beginning to criticize the inaction of the dictatorship in its economic, social and political aspects (Lopes, 2007). The most prominent of all was António Ferreira Gomes (1906-1989), Bishop of Oporto, who openly defied the regime and the Catholic Portuguese Church. Eventually he was forced to leave his diocese and live abroad until 1969, year that he was allowed to return to Portugal.

### **Religion in the paths of the democracy**

After the Revolution of 25 April 1974 (“Carnation Revolution”), Portugal became a democratic country. Teaching was no longer a privilege of

---

<sup>14</sup> Articles 43-45 from the *Portuguese Constitution of 1933*.

the elites and became a chance to everyone. As for the teaching of religion, there are three disciplines that deal with this issue in their programs.

In *Natural Sciences*, a compulsory subject up to 9<sup>th</sup> grade, religion is sometimes seen as a barrier to knowledge. Particularly when it comes to the rejection of Heliocentric Theory by the Church and the humiliating process that Galileo was submitted. Regarding the so called creationist theories that, in recent years, gained new impetus with the “intelligent design”, these aren’t considered true science. Creationism is a theory regarded as the daughter of a time before the Scientific Revolution. The Big Bang and Darwinian evolution are studied and teachers, as expected, whether religious or not, adopt an agnostic approach (Barros, 2012).

The frequency of the discipline of *Religious and Moral Education* (of the different confessions implemented in Portugal) is optional in public schools. Each religious confession, by its own authority, must apply the necessary authorization from the ministry of education, identifying the school or the schools where they want to teach their lessons. The authorization of delivery may be refused, in case of moral guidance and religious education to be contrary to law or public policy of the Portuguese State. The teaching of the discipline of *Religious and Moral Education* of each confession depends on the verification of the requirements at the school to set up classes. This course is assessed in the same way the others, although it had no effects for passing students to the next year (Laranjeira, 1989).

The discipline of *Religious and Moral Education* is frequented in alternative to the discipline of *Personal and Social Development*. However, this last subject is rarely chosen. Therefore, with the latest curriculum reform, all students passed to have a compulsory subject called *Civics*. Beyond the study of citizen’s rights, these classes are also used by the main teacher to solve issues and problems of the students, such as academic performance, absences justifications and conflicts.

In any case, the discipline of *Religious and Moral Education* is more “moral” than “religious”, since it seeks to form rather than to inculcate religious matters. Thus, there are frequent the visits to Fatima, to temples of different religions (synagogues, mosques), to zoos or to places that work with disadvantaged children or with children with disabilities. In classes the

teachers carried out works related with “rights and duties”, “sexuality and growth”, “religious values” and “freedom”<sup>15</sup>.

In *History*, the Portuguese school manuals, as well as the national program (Curriculo Nacional ....., 2001:102), show a perspective of the Universal and European History that is centred in the History of Portugal. The subjects can be presented in two ways: by approaching a few global structures from the point of view of the National History or by approaching the European conjunctures in which the analysis of the Portuguese scenario is integrated, in its specificity (Henggler in Ensino da Historia, 2000:63). (Presenting a Europe made of nations that evolve in a diversified political, economic and cultural world, although with common traits) (Rodrigues, 2002:216). In other words, the European dimension is introduced in a way as to explain the National History and/or show the contribution that one or more countries gave to the European History.

Religion, like other themes (politics, economy, society, etc.), is studied under a structuralist point of view. Thus, students see religion as an integral part of all societies: since the cult of the dead of the Paleolithic and the agrarian cults of the Neolithic until the religious diversity of the present. This perspective allows them to see religion and the sacred as something inherent to the human beings. But also leads to the conclusion that religions are the result of political, economic and cultural trends of each society. That is, it allows an “outside” look for each of the religions present in Portugal, in Europe and worldwide.

About polytheistic religions (Egyptian, Greek and Roman), it attempts to show the connection between the gods and certain aspects of the present in order to stimulate the general culture and have a broader perception of the world. For instance, that, at present there are polytheistic countries, such as India. That many words have their origins in Greco-Roman gods: for example, the Greek god Pan gives the Portuguese word *Pânico* (Panic) or Roman gods Lares give the Portuguese word *Lar* (home). That the anthropomorphism of the Greek religion was in the origin of humanism. That the Olympic Games were recovered in the beginning of the Modern Times.

The fall of the Roman Empire is studied in relation with the emergence and spread of Christianity, with a brief reference to Hebrew

---

<sup>15</sup> Professores de educação moral e religiosa católica no ano lectivo de 1996-1997. Porto: Diocese, 1997.

Civilization that – although the debates – was the first to adopt monotheism. Christianity is seen as a religion that provided an afterlife to the Romans, when the Roman Empire was far from its glory and had so little to offer to its inhabitants. But it is mainly viewed as a religion that kept the books in monasteries and preserved the Greco-Roman culture far from the German invasions of the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> centuries and the Viking and Arab invasions of the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> centuries (Monteiro, 2000).

Concerning the Arabs, who conquered the Iberian Peninsula in 711-718 and remain here until the 15<sup>th</sup> century, the history program analyzes two aspects. First the fights between Christians and Arabs for the possession of the Iberian Peninsula (Portugal and Spain), that lasted more than seven centuries. Second, the religious tolerance and some cordiality that marked the relations between the Christians and the Muslims, that led to the exchange of ideas and cultural artefacts: the game of chess; the sharing of the Greco-Latin culture; the influence on Portuguese and Spanish architecture (Moorish); music such as the Portuguese Fado and the Spanish Flamenco; instruments such as the lute; the introduction of crops, such as orange, lemon, cotton, carob, almond and rice; the tapestry (the Arraiolos carpets) (Neves, 2003).

This coexistence between the two civilizations in Portugal is followed by a period of religious intolerance. The Inquisition chased Arabs, Jews and Protestants. Other instruments of repression, such as the Index, were placed at the service of religious persecution, which was also supported by the State. However, students also study the importance of religion in the artwork, to the extent that their patrons either belonged to the Church or to commissioned religious works. These include the Romanesque and Gothic styles (Middle Ages) and the Baroque (Modern Era).

The study of the Renaissance, of the Scientific Revolution and of the Enlightenment wants to demonstrate how science gained importance and started to give non-religious explains to natural and cosmic events. The terrible earthquake of 1755, which destroyed the city of Lisbon and much of the country, is also seen as a clash between religion and science. Students are called to see that, in those times, people believed that the earthquake was a sign of God, against the autocrat and almighty king's minister, José Sebastião de Carvalho e Melo (1699-1782), the first Marquis of Pombal. But they are also confronted with the use of science made by Marquis of Pombal, who rebuilt the old town in the most modern and scientific way possible: with

wide, parallel and transverse streets, sidewalks, sewers and anti-seismic buildings.

In the study of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, students realize that are the economic and social elements that dominate the political destiny of the country (and of the world), despite the strong presence of religion in daily life (Amaral, 2010). The circle is now complete. The gods had returned to heaven and religion remained on Earth.

### **Bibliography :**

According to Census 2011, the Portuguese population has a total of 10,562,178 individuals

Torgal, Luís Reis and Andrade, Luís Oliveira, *Feriados em Portugal*. Coimbra: Coimbra University Press, 2012

Farinha, Luís, “A transformação política da República: o PRP dos ‘bonzos’, tempo dos deuses menores”, in Fernando Rosas and Fernanda Rollo, *História da Primeira República Portuguesa*. Lisbon: Tinta da China, 2009

Brandão, Raul, *Memórias*. Paris/Lisboa: Aillaud/Bertrand, 1925, vol. II

Carvalho, Alberto Martins de, *A lei da Separação das Igrejas do Estado e outros Diplomas Legais: estudo critico*. Coimbra: Tipografia Popular, 1917

Seabra, João, *O Estado e a Igreja em Portugal no início do século XX : a Lei da Separação de 1911*. Cascais: Princípia, 2010

Samara, Maria Alice, *Verdes e vermelhos: Portugal e a guerra no ano de Sidónio Pais*. Lisboa: Notícias, 2003

Torgal, Luís Filipe, *O sol bailou ao meio-dia: a criação de Fátima*. Lisboa: Tinta-da-China, 2011

Cascudo, Teresa, “Por amor do que é português: el nacionalismo integralista y el renacimiento de la música antigua portuguesa entre 1924 y 1934”, in Miguel Ángel Marín y Juan José Carreras (eds.). *Estudios de música barroca*. Logroño: Universidad de La Rioja, 2004

Reis, António, “Epílogo: o Fim da Primeira República”, in Fernando Rosas and Fernanda Rollo, *História da Primeira República Portuguesa*. Lisboa: Tinta da China, 2009

Rosas Fernando, *Salazar e o Poder. A arte de saber durar*. Lisboa: Tinta da China, 2012

- Pimentel, Irene Fluser, *A História da PIDE*. Lisboa: Temas e Debates, 2009
- Torga, Luís Reis I, *Estados Novos, Estado Novo: ensaios de história política e cultural*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2009, 1.º vol
- Pimentel, Irene Fluser, *A cada um o seu lugar: a política feminina do Estado Novo*. Lisboa: Temas e Debates, 2011
- Rosas, Fernando et al., *Dicionário de História do Estado Novo*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996. vol. 1
- Articles 43-45 from the *Portuguese Constitution of 1933*
- Lopes, Joana, *Entre as brumas da memória. Os católicos portugueses e a ditadura*. Porto: Ambar, 2007
- Barros, Maria do Carmo da Silva, *Atividades experimentais nas ciências naturais: duas abordagens pedagógicas de um tema*. Coimbra, 2012
- Laranjeira, Isabel, *Vivemos alegres: aulas de religião e moral católicas*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Crista, 1989
- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 2001
- Henggeler, Ana, "O Ensino da História de Portugal: Um Estudo Comparativo (1936, 2000) " in *Ensino da História*, Lisboa, III série, n.º 18, Associação de Professores de História/A: P: H:, Outubro de 2000
- Rodrigues, António Simões, "Um manual de História da Europa. A construção de uma utopia?", in *Estudos do Século XX, Europa-Utopia/Europa-Realidade*, n.º 2, CEIS 20, coord. de Maria Manuela Tavares Ribeiro, Coimbra, Quarteto Editora, 2002
- Monteiro, Augusto, *Imaginação e criatividade no ensino da História: o texto literário como documento didático*. Lisboa: Associação de Professores de História, 2000
- Neves, Pedro Almiro, *Novo clube de história 7*. Porto: Porto Editora, 2003.





*Florentina Chirodea*\*

---

**Raporturile dintre stat și biserică în curricula instituțiilor de învățământ superior. Studiu de caz: Academia de Drept din Oradea**



**Abstract:** *The relationship between the state and the Church, complex and fraught with many crises, involve two categories of institutional actors. The social issues that had to face any of the two powers, since the beginning of human history had been to maintain order and divide justice. Over time, each side developed legal systems to establish standards of behavior and provide procedures for judging and punishing those who violate the law or to reduce conflict by providing means of peaceful settlement of disputes. The interference between law and theology, between the leading foundations in the social life of the state and the experience of the Church as part of society, gave rise to a new discipline in the European academic curricula generically known as canon law or church law. The content of the discipline was closely linked to religious, sociological, political and legal realities, diversified in time and space. The study proposes a diachronic analysis of the presence of religious law in the European academic curricula, particularly in the Law Academy of Oradea, to highlight the teachers' teaching and scientific dimension of canon law during the Romanian higher education institution.*

**Key words:** *state-Church relations, academic curricula, church law, Law Academy of Oradea*

## **Introducere**

Relația dintre stat și Biserică, complexă și marcată de numeroase crize, implică două categorii de actori instituționali. Pe de o parte Biserica, condusă de episcopi și preoți și reprezentând, din punct de vedere formal, totalitatea oamenilor care au aceeași unitate de credință (*Dicționarul explicativ al limbii române*; Rus, 2012 : 4). Iar de cealaltă parte, statul, care în planul realităților interne se înfățișează ca putere suverană, ca organizare politică a societății, subsumând diferite atribuții specifice legislative,

executive și jurisdicționale (Scăunaș, 2002: 83). La sfârșitul secolului al V-lea, în călăuzirea poporului creștin din Europa de vest, cele două instituții colaborează între ele, însă puterea spirituală era considerată superioară celei politice. Șapte secole mai târziu, afirmarea separației dintre autoritatea statală și cea sacră reprezintă începutul și temeiul ideii occidentale de libertate. Din acest moment atât regalitatea cât și spiritualitatea au fost înțelese ca două prezențe orânduite reciproc, dar nu identice, niciuna dintre ele având caracterul totalității. Fiecare comunitate este limitată în raza ei de acțiune, iar libertatea se bazează pe echilibrul acestei organizări reciproce (Dancă, 2002: 118).

Cel de-al treilea pilon al autorității, apărut în secolul al XII-lea, este reprezentat de universitate (de Ridder-Symoens, 2006: 369), instituție a cărei autonomie financiară și de stabilire a curriculei va fi legată atât de Biserică, cât și de stat. Relația complexă dintre instituțiile de învățământ superior, Biserică și stat va varia în favoarea sau în dezavantajul uneia dintre părți, în funcție de circumstanțe, procesul fiind influențat de evoluția raporturilor dintre cele două puteri suverane, cea politică și cea ecleziastică (Hammerstein, 1996: 113). Ambele doreau, în aceeași măsură, să obțină suportul cunoașterii științifice și implicit pe cel al erudiților vremii pentru întărirea dominației proprii (Rüegg, 1992: p.14).

Problematica socială cu care a trebuit să se confrunte oricare din aceste două puteri, încă de la începuturile istoriei umanității, a fost aceea de a menține ordinea și a împărți dreptatea. De-a lungul timpului, fiecare parte a dezvoltat sisteme juridice pentru a stabili standarde de comportament și a oferi proceduri de judecare și penalizare a celor care încalcă legea, sau de reducere a conflictelor prin oferirea mijloacelor de rezolvare pașnică a disputelor (Wilson, 2006: 6). Dacă ne referim la Biserică, până în secolul al III-lea instituția a putut exista fără folosirea normelor de drept. Afirmându-se ca o prezență tot mai activă în viața ecleziastică abia din veacul al IV-lea, acestea au determinat apariția unei noi ramuri de studiu în cadrul teologiei occidentale și apoi, la jumătatea secolului, a celei răsăritene (Rus, 2012: 19). Cunoscut sub denumirea generică de drept canonic sau drept bisericesc, acest termen conține o interferență între drept și teologie, între elementele care determină fundamentele vieții sociale în statul de drept și experiența Bisericii ca parte a societății (Patrașcu, 2012: 1). Prin urmare, dreptul bisericesc este o disciplină teologică, dar și juridică. Pentru teolog, conceptul se înscrie în ansamblul științelor teologice, iar pentru juriști, acesta face legătura dintre

teologie și jurisprudență, fiind privit ca o disciplină care reglementează raporturile dintre membrii bisericii, dintre aceștia și autoritate, respectiv raporturile dintre autoritate și membrii clerului (Rus, 2012: 4, 18). În particular, ca parte a dreptului religios creștin, ramura de drept canonic ortodox se ocupă cu principiile și normele de drept după care se organizează și se conduce Biserica ortodoxă (Constantinescu, 2012 *apud* Flonca : 55; Flonca, Joanta, 2006: 13).

În acest context, lucrarea își propune să studieze prezența acestei discipline teologico - juridice în cadrul curriculei universităților europene, în particular în cea a Academiei de Drept din Oradea, cea mai veche instituție de învățământ superior dintr-o vastă regiune a Europei de răsărit<sup>16</sup>. Sursele bibliografice editate, dar și cele inedite aflate în Arhivele Naționale – Serviciile Județene Cluj și Bihor, ne permit să analizăm diacronic evoluția conținutului științific al dreptului bisericesc în cadrul programei academice, precum și să evidențiem procesul de predare a acestei materii. De asemenea, luăm în considerare și dimensiunea științifică a profesorilor de drept canonic, menită să expună metodic și sistematic principiile și normele de drept după care se organizează și conduce Biserica, în sensul ei formal, de instituție religioasă.

### **Disciplina *Drept bisericesc* în universitățile europene**

Dreptul canonic este una dintre cele mai vechi discipline de studiu predată în școlile superioare europene, fiind la loc de cinste printre disciplinele facultăților de drept ale începutului de secol XII (Constantinescu, 2009). Desigur că și în secolele anterioare din istoria Bisericii creștine viața

---

<sup>16</sup> Dacă unim cu o linie imaginară localitățile Trieste (Italia) și Zagreb (vechiul oraș Agram din Croația), trecând prin Budapesta, Cracovia, Königsberg, Viena și Moscova, atunci în această vastă regiune de răsărit a Europei, Academia de Drept din Oradea, pe teritoriul menționat au fost înființate de-a lungul timpului instituții academice în următoarele centre de cultură: Lemberg – actualul oraș Lvov (1784), Keszthely (1797), Charcov (1804), Kazan (1804), Varșovia (1816), Atena (1835), Kiev (1840), București (Facultatea de Drept – 1859, Universitatea – 1864), Iași (1862), Belgrad (1863), Constantinopol (1863), Odessa (1864), Cernăuți (1874), Sofia (1888), Rostov (1915), Dnipropetrovsk – sau Katerynoslav (1916), Nijni Novgorod (1918), Smolensk (1918), Baku (1919), Cherson (1920), Minsk (1921), Nizîn (1921), Pecs (1921), Perm (1921) și Szeged (1921). În Debrecen și Cluj au existat Academii de Drept înființate în aceeași perioadă cu cea de la Oradea sau cu câțiva ani anterior acesteia, ulterior dezvoltându-se în Universități (Cluj – 1872, Debrecen - 1914). De asemenea, în Kosice a existat o Universitate încă din 1645, care a fost desființată în 1777, iar o Academie de Drept confesională a fost înființată în 1599 la Kecskemet (*Buletinul ...*, 1928: 3).

ecleziastică, a necesitat reguli de conduită și organizare. Cei chemați să stabilească norme și reguli, reuniți în Consilii ecumenice, au promulgat canoane destinate să reglementeze guvernarea Bisericii și să prescrie obiceiuri adecvate clerului și tuturor creștinilor (Helmholz, 1996 : 3). Pe măsură ce jurisdicția ecleziastică s-a extins, normele și canoanele bisericești au crescut ca volum și scop. Consiliile și sinoadele, alcătuite în principal din episcopi și clerici, au contribuit mult la această creștere prin soluțiile date problemelor disciplinare și doctrinare cu care s-au confruntat. Tot din această perioadă datează și prima încercare de expunere sistematică a materiei dreptului bisericesc în colecția de canoane editată de Bernard de Pavia, care tratează reprezentarea puterii bisericii, puterea judecătorească, drepturile și datoriile clerului, logodnă și căsătorie, respectiv delictelor și pedepsele bisericești (Rus, 2012: 16).

Schimbările fundamentale care au început să apară în cultura, societatea și economia Europei renascentiste, au transformat radical legile și practicile juridice care au prevalat în întreg evul mediu. În următorul secol și jumătate o nouă cultură juridică apare în occident. Școli specializate în jurisprudența civilă, ai căror studenți învățau dreptul roman încep să apară la Bologna imediat după anul 1100 (Brundage, 2008: 43-75). 40 de ani mai târziu, apariția primei cărți de drept canonic scrisă de Gratian din Bologna, a standardizat studiul dreptului în universitățile occidentale. Cunoscut drept *Jus Commune*, acesta cuprindea studiul dreptului civil roman, a „*Decretum Gratiani*” și a decretelor papale. În orice universitate europeană un student la drept care dorea să-și continue studiile juridice sau dorea să practice într-o instanță laică sau ecleziastică, era pregătit după această curiculă (Wilson, 2006: 1).

Dreptul canonic s-a separat treptat de teologie, căpătând identitate de ramură autonomă în cadrul științelor juridice, din momentul în care episcopi și papi, canoniști practicieni și profesori au descoperit că numeroase concepte de drept roman și instrumente analitice, specifice acestuia, puteau fi aplicate și în dreptul bisericesc. Astfel, avocații au devenit tot mai indispensabili în litigiile canonice de la sfârșitul secolului al XII-lea, în mare parte datorită complexității și formalismului procedurilor juridice. În jurul anului 1200, doar cei foarte temerari alegeau să pormească un proces sau să se apere singuri împotriva acuzațiilor în fața unei curți canonice, fără ajutor și îndrumare din partea unei persoane care a urmat studii juridice. Mai mult, la jumătatea secolului al XIII-lea, membri ierarhiei ecleziastice au simțit nevoia

de ajutor de specialitate în îndeplinirea îndatoririlor lor juridice și au găsit frecvent necesar să delege o parte din ele celor cu pregătire juridică. Chiar și autoritățile bisericești fără obligații formal juridice au considerat necesară asigurarea unei consilieri de specialitate în îndeplinirea responsabilităților ce le reveneau. În acest context, s-a creat o cerere pentru serviciile avocaților cunoscători ai dreptului roman și canonic, notarilor experimentați care să întocmească documente într-o formă corectă, scribilor și clericilor producători de numeroase copii ale documentelor oficiale (Brundage, 2008: 75, 151, 163, 167).

În Europa răsăriteană, chiar și după căderea Constantinopolului sub dominația turcă pentru o lungă perioadă, dreptul canonic ortodox nu a încetat să fie invocat. El s-a constituit, în esență, pe texte ale canoanelor Consiliilor ecumenice, ale Consiliilor locale, ale Părinților Bisericii și pe normele elaborate de împărații bizantini (Basdevant-Gaudemet, 2005: 6). Principalele colecții ale epocii otomane au fost larg difuzate și aplicate în Balcani, constituind materia dreptului bisericesc răsăritean. Aceasta s-a împărțit în două mari secțiuni, organizarea Bisericii și administrația bisericească, cărora li s-au adăugat treptat altele două - introducerea în izvoarele dreptului bisericesc și politica bisericească, ultima referindu-se la raporturile Bisericii cu lumea din afara ei și cu celelalte confesiuni (Rus, 2012: 17).

După câteva secole de dominare în Europa, conținutul științific al disciplinei a fost influențat de mișcările de divizare a celor care protestau împotriva autorității Romei. Reforma, respectiv conflictele religioase și civile pe care aceasta le-a generat au condus la separarea celor doi termeni sinonimi, *jus ecclesiasticum* și *jus canonicum*, care, până în acest moment, desemnau totalitatea normelor ce guvernau societatea ecleziastică în care Biserica este singura sursă de drept. După războaiele religioase din secolele XVI – XVII, statul fiind cel care are un rol hotărâtor în stabilirea Bisericii oficiale, se constată că universalității și unității catolice din jurul Sfântului Scaun i se opune diversitatea protestantă (Horga, 2000: 267). Ca urmare, și conceptul de drept bisericesc capătă un înțeles aparte, conferit de protestanți, și anume acela prin care însumează legile emise de către autoritățile civile în problematica religioasă, din inițiativă proprie și în virtutea jurisdicției pe care și-a asumat-o în afacerile ecleziastice (Van de Wiel, 1991: 13). În secolul al XVIII-lea începe asaltul liber-cugetătorilor asupra religiei, mai ales asupra caracterului ei oficial, existența mai multor biserici determinând o cerere sporită pentru libertatea religioasă. Ca urmare, în Franța apare pentru prima



dată libertatea de opinie și convingere ca drept fundamental, separarea dintre stat și Biserică având totuși o viață scurtă, până când Napoleon încheie un concordat cu Sfântul Scaun (Șandor, 2002: 133). Înfrângerea revoluțiilor de la 1848 – 1849 a scos la iveală necesitatea unei apropieri între stat și instituția papală, în anii ce au urmat încheindu-se concordate cu Spania, Austria și statele germane. În Anglia, începe o perioadă de toleranță, în timp ce Imperiul Rus plasează Biserica sub tutela autorității politico - administrative. Raporturile dintre stat și bisericile ortodoxe din sud-estul Europei reflectă, în schimb, lupta pentru autocefalie față de Patriarhia din Constantinopol, această subordonare fiind instrumentul prin care Imperiul Otoman își asigura dominația instituțională asupra supușilor ortodocși (Horga, 2000: 268-270). La începutul secolului al XX-lea Franța se declară stat secular, stabilind o completă separare între cele două puteri, modelul său fiind urmat și de celelalte state naționale (Șandor, 2002: 134).

Mai mult, universitatea europeană va deveni una dintre principalele instituții chemate să făurească, să apere și să consolideze națiunea. Ea trebuia să pună în evidență, cu putere, caracterul specific al fiecărei culturi naționale, universalismul simbolizat de cultura latină fiind abandonat acum în favoarea particularismelor. Desigur și în această perioadă, generațiile succesive de studenți și profesori vor căuta în continuare adevărul, dedicându-se slujirii artelor și științelor, sporind astfel cunoașterea umană, la cote nebănuite până atunci. Diferența consta în faptul că rezultatele muncii lor erau depuse acum, în primul rând, în serviciul națiunii din care făceau parte, în locul angajamentelor cu caracter universal de mai înainte (Mitu, 2006: 102 – 103). Spiritul științific dezvoltat în Germania, mai ales la Universitatea din Berlin, a transformat din 1830 învățământul superior în țările vorbitoare de limbă germană, răspândindu-se până la sfârșitul secolului al XIX-lea în majoritatea țărilor europene. Completarea cursurilor cu seminarii și laboratoare, înființarea institutelor de cercetare, orientarea tezelor de doctorat către latura investigativă, apariția societăților științifice și a revistelor specializate, ca și organizarea de conferințe naționale și internaționale sunt elemente care definesc viața academică europeană, în universitățile moderne de la începutul secolului al XX-lea fiind respectată libertatea de predare, studiere și cercetare (Rüegg, 2004: 13-14).

Aceste fluctuații constante, punctuale sau continui, generale sau locale, explică, în parte, evoluția disciplinei de drept bisericesc în curricula universitară europeană din secolul al XIX și începutul celui de-al XX-lea.

Fenomenul nu a fost omogen, fiecare stat cunoscând propria sa evoluție în raport cu biserica, conținutul științific al disciplinei fiind strâns legat de realitățile religioase, sociologice, politice și juridice, diversificate în timp și în spațiu. Terminologia utilizată și curente doctrinare reflectă toată complexitatea acestei evoluții, expresia „drept bisericesc” fiind uzitată, dar semnificația sa terminologică este cea care naște ambiguități (Basdevant-Gaudemet, 2005: 18). În această perioadă existau câteva direcții de înțelegere a conceptului. Prima, susținută de puțini teoreticieni, continua să găsească o sinonimie între *jus canonicum* și *jus ecclesiasticum*, urmând linia trasată în secolul al XVIII-lea prin înglobarea întregii legislații proprii Bisericii. Pentru alți specialiști în științele juridice, cele două expresii trebuie definite prin prisma raporturilor existente între autoritățile competente în elaborarea normelor de drept. Astfel, *jus canonicum* este elaborat de Biserică și face parte din *jus ecclesiasticum*, care nu este emanat nici de puterea ecleziastică, nici de cea publică ci desemnează ansamblul dispozițiilor aplicabile în problematica religioasă. A treia categorie de teoreticieni, mult mai numeroasă decât precedentele, continuă să considere că *jus canonicum* este sinonim cu *jus ecclesiasticum* atunci când ne referim la dreptul bisericesc ca întreg. În practică, însă, s-a preferat utilizarea expresiei de drept canonic pentru a indica reglementările proprii Bisericii, respectiv cel de-al doilea termen pentru a desemna normele civile aplicate în problematica ecleziastică și dreptul concordatelor (Basdevant-Gaudemet, 2005: 6; Van de Wiel, 1991: 13).

### **Dreptul bisericesc în curricula Academiei de Drept din Oradea**

Viața academică orădeană se polarizează în primele decenii ale secolului al XX-lea în jurul Academiei de Drept. Nașterea Academiei Regale din Oradea, în 30 octombrie 1777, făcea parte dintr-o strategie bine gândită și pusă în practică de împărăteasa Maria Tereza, în cadrul politicii sale de formare a cadrelor pentru o administrație, care se voia a fi cât mai eficientă și de promovare a elementelor ce ar putea asigura coeziunea unui imperiu puternic (*Buletinul ...*, 1928: 3). Aceeași tradiție josefinistă subordona Biserica, majoritar catolică, statului, creând tensiuni cu Sfântul Scaun, care uneori au luat forme dramatice. În ceea ce privește celelalte culte, s-a aplicat aceeași politică, cu nuanțe diferite pentru fiecare confesiune (Horga, 2000: 268-269). În acest context, instituția de pe malurile Crișului Repede a instruit generații de juriști și funcționari de stat în același mod în care aceștia

erau formați în toate, „instituțiile de predare a științelor juridice și de stat – adică atât facultăților juridice izolate, Academii, cât și celor din Universități” (A.N. – S.J.Cj, dos 76, f. 32). Astfel, din 1788, momentul începerii activității didactice la facultatea juridică<sup>17</sup>, curricula academică prevede pentru anul I disciplina de „drept natural”, care cuprindea „studierea sistematică a legilor țării și pe cele ale creștinilor de peste tot” (Alajos, 1889: 110). În „epoca Bach” (1850 – 1861) a Academiei, instituția rămâne doar cu Facultatea de drept, cu cursuri de 3 ani, în programa școlară fiind introduse materii noi, cum ar fi dreptul ecleziastic, al cărui obiect de studiu era „jus ecclesiasticum publicum et privatum”. De altfel, încă din 1806 exista o catedră separată, ocupată prin suplinire de către Turcsányi Vincze (1855 – 1856, 1961 - 1962) și Prikril Janos (1856 – 1860) (Alajos, 1889: 9, 77, 91, 111).

În următoarea perioadă, cea a „provizoratului maghiar” (1861 – 1867) (Moțiu, Țărău, 2002: 39), se reformează catedrele Academiei de Drept. Din totalul de 6, una este cea de Drept roman și ecleziastic ocupată de Rentmeister Antal (1863 – 1866) și din nou, prin suplinire, de către Turcsányi Vincze (1866 – 1868). Disciplina care face obiectul studiului nostru figurează în anul II, semestrul I, cu un număr de 10 ore, la sfârșitul perioadei fiind studiată în anul II, cu 4 ore în semestrul I și alte 4 în semestrul II (Alajos, 1889: 10-12, 91). Epoca „constituțională” (1867 – 1918) este perioada în care în viața instituției au loc o serie de schimbări de mare importanță. Astfel prin decretul regal din 4 mai 1871, Academia este transformată în „facultate completă de drept și științe de stat, cu patru ani de curs, excluzându-li-se numai atribuțiunea de a acorda titlul de doctor și aceea de a abilita docenți”, diploma acordată fiind echivalentă cu cea a celorlalte facultăți de drept atașate celor două universități din Ungaria (Sigmirean, 2000: 135). Regulamentul din 1874 aduce o nouă organizare a studiilor, printr-o „bifurcare” a specializărilor, începând cu anul al III-lea, în științe juridice (jurisprudența) și științe de stat (economico-politice). În funcție de felul examenului de finalizare a studiilor, echivalentul examenului de licență din universitățile românești, studenții puteau să intre în magistratură sau să ocupe o funcție administrativă (Bădescu, 2001: 28). O nouă reformă a catedrelor

---

<sup>17</sup> Prin Ordinul Consiliului Locumtenențial Regal, nr. 5482 din 30 octombrie 1777 Academia Regală de Drept din Oradea primește sub jurisdicție 14 județe. Activitatea didactică începe în noiembrie 1780 numai cu Facultatea de filozofie, urmând ca din 1788, guvernul austriac să extindă „cadrele acestei Academii prin adăugarea a doi ani de facultate juridică” (*Buletinul* ..., 1928: 3).

duce la înființarea celei de Istorie a dreptului și dreptul ecleziastic deținută de Molnár Imre, după ce Bozokyi Alajos este titularul catedrei de Drept roman și ecleziastic din 1868. Disciplina figurează în orarul studenților anului III, cursuri speciale în științe de stat cu câte 4 ore în semestrul I și II (Alajos, 1889: 17, 77, 91, 121).

Epoca românească a Academiei (1919 – 1934) începe odată cu preluarea instituției de către Consiliul Dirigent pentru Transilvania, Banat și Ținuturile Ungurene locuite de români, imediat după intrarea Armatei Române în Oradea, la 20 aprilie 1919. Viața academică nu a rămas în afara influențelor datorate transformărilor politice, economice și sociale prin care trecea România în perioada interbelică. În lipsa unei legislații de unificare a învățământului superior, din momentul preluării de către autoritățile române, în aprilie 1919, Academia a funcționat în baza Regulamentul din 1874, cu modificările și completările aduse de Ministerul Instrucțiunii Publice și al Culturii maghiar în 1883, 1889, 1901 și 1911. Conform acestor reglementări durata studiilor în științele juridice și de stat era de 4 ani, după fiecare an fiind prevăzute 3 examene fundamentale. Din anul al III – lea, studenții puteau opta pentru jurisprudență, ori științele de stat, pentru finalizarea studiilor fiind prevăzute două examene de stat în funcție de specializarea aleasă. Acestea aveau același statut cu cele de licență de la facultățile juridice din Vechiul Regat, astfel încât, după absolvire, studenții puteau să intre, în continuare, în magistratură sau să ocupe funcții administrative (A.N. – S.J.Cj., dos 76, f. 29).

Același regulament stabilea componența programei academice, alături de discipline precum drept roman, drept penal, filozofia dreptului, economie politică, drept civil, drept comercial și cambial, drept administrativ, istoria dreptului, drept constituțional sau enciclopedia dreptului și politică, fiind menționat și dreptul ecleziastic, transformat acum în drept bisericesc (A.N. – S.J.Cj., dos 76, f. 37). Cele 7 ore săptămânale de curs, din totalul de 20, erau predate studenților anului IV înscriși la științele de stat, disciplina făcând parte și din tematica examenului de finalizare a studiilor (A.N. – S.J.Bh., dos 562/1919-1920, f. 20). Pe parcursul anului universitar 1919-1920, datorită lipsei cadrelor didactice titulare, catedra de Drept bisericesc a fost suplinită de către profesorul Iuliu Hovanyi, specialist în drept penal și decanul Academiei. Anul următor disciplina a fost încredințată juristului Iacob Radu, unul dintre profesioniștii buni cunoscători ai legislației locale, solicitați de

conducerea Academiei să completeze corpul profesoral (A.N. – S.J.Bh., dos 562/1919-1920, f. 130).

Orele alocate studiului dreptului bisericesc se reduc în anul universitar 1921 – 1922, odată cu elaborarea unui set de dispoziții tranzitorii, în conformitate cu reglementările *Legii asupra învățământului superior și secundar* din 1912. Conducerea Academiei micșorează astfel, numărul total de ore pe care trebuia să le audieze un student la 18,5 și introduce materia între cele 13 din care doctoranzii erau examinați<sup>18</sup>. Pe fondul discuțiilor, de la nivel național, pe marginea *Proiectului de Lege generală de reformă a învățământului elaborat* de P.P. Negulescu<sup>19</sup>, dispozițiile tranzitorii nu s-au aplicat. Un nou Regulament al Academiei de Drept din Oradea va fi aprobat de Ministerul Instrucțiunii Publice prin ordinul numărul 93641 din 12 octombrie 1921. Din acest document sunt eliminate toate referirile la examenul de doctorat, facultatea decernând doar titlul academic de licențiat în drept. Cursurile juridice sunt reduse la trei ani, dreptul bisericesc fiind studiat în anul III, cu 3 ore alocate săptămânal, dar este scos dintre tematica pentru examenul de licență (*Buletinul...*, 1928: 21).

În același an universitar este organizat concurs pentru ocuparea catedrei de Drept bisericesc și istoria dreptului, în toamna anului 1921 fiind titularizat dr. Lazăr Iacob, profesor de Drept bisericesc la Academia Teologică din Arad din 1908 (*Memoriu...*, 1933: 14). Născut în 28 martie 1884 în comuna Peștiș, jud. Bihor, Lazăr Iacob și-a obținut titlul de doctor în teologie la Cernăuți (*Buletinul...*, 1928: 22), ocupând la Oradea singura catedră de Drept bisericesc ce funcționa, în acest moment, în cadrul

---

<sup>18</sup> Proiectul de regulament anterior menționa dreptul Academiei de a acorda diploma de doctor în drept și cea de doctor în științe politice, conform legii din 1912, pentru obținerea titlului fiind susținute 13 examene repartizate în 3 riguroase (A.N. – S.J.Cj., dos 76, f. 18-21).

<sup>19</sup> Ministru al Instrucțiunii în perioada 13 martie 1920 – 17 decembrie 1921. La baza proiectului stătea ideea că școala este „un factor ce contribuie la reunificarea sufletească a poporului, la dezvoltarea tuturor puterilor creatoare ale generațiilor tinere”, ceea ce pentru învățământul superior presupune „să facă din studenți puteri productive”, ca „specialiști capabili să privească lucrurile nu numai izolat ci și în legăturile dintre ele”, luptând contra specializării înguste, care duce la un fel de „antagonism profesional”, prin cursuri de cultură generală organizate în toate facultățile, după modelul universității germane. La această dată erau acumulate numeroase concluzii ale etapei postbelice, legea preluând multe din normele de organizare a Universității din Cluj, printre care cele referitoare la înființarea căminelor studențești și cele privind funcționarea institutelor pedagogice. Totuși, ele nu rezolvau problema unității învățământului superior din România (Diac, 2004: 254 ; Cristea, 2001: 245 – 247).

facultăților juridice transilvănene (Popa, 1939: 124). O catedră similară exista și la Universitatea din Cluj, dar, datorită reorganizării instituției de învățământ superior, aceasta rămâne vacantă până în 1922<sup>20</sup>. Regulamentul elaborat în 1925, primul înscris care reglementează viața academică în perioada românească a instituției, celelalte fiind doar completări sau actualizări ale Regulamentului de funcționare din 1911, repartizează disciplina de drept bisericesc în programa de studii a anului II, cu 3 ore pe săptămână, precum și în lista de materii pentru examenul fundamental II (A.N. – S.J.Cj., dos 76, f.58-76). Această structură este păstrată și în momentul transformării instituției în *Facultatea de Drept „Regele Carol al II-lea” din Oradea*, atașată Senatului Universității din București, cu o largă autonomie financiară și independență în alcătuirea programei anuale (A.N. – S.J.Cj., dos 76, f. 28-29).

Experiența acumulată în domeniul teologiei și canonist recunoscut pe plan național (*Dicționarul teologilor români* – Lazăr Iacob), precum și calitatea de membru a Congresul bisericesc de la Sibiu și a Adunării Eparhiale și Consiliul Eparhial Oradea (*Memoriu ...*, 1933: 14; *Buletinul....*, 1928: 22), dar și alegerea sa în funcția de protopop la Oravița, în 23 august 1918 (Oprea, 1918: 6), îi permite profesorului Lazăr Iacob să axeze programa disciplinei pe fundamentarea științifică a noțiunii de drept bisericesc. Identificarea izvoarelor acestei ramuri juridice este urmată de studierea comparată a evoluției istorice a bisericii, respectiv a raportului dintre biserică și stat. Programa, asemănătoare cu cea de la Facultatea de drept din cadrul Universității din Cluj, acordă o atenție deosebită și dreptului bisericesc în vigoare, vizând noțiuni generale despre constituția și organele centrale ale puterii autocefale. Studiul de caz face referire la organizarea bisericii ortodoxe române și a celorlalte culte recunoscute de statul român (*Anuarul Universității din Cluj*, 1924: 22).

---

<sup>20</sup> Din anul universitar 1922 – 1923, cursul de drept bisericesc va fi predat studenților clujeni de către Petre Poruțiu, profesor titular de drept comercial și suplinitor la catedra de Drept bisericesc. În 1927 sunt introduse și exerciții practice și seminariale, care se axează pe citirea și interpretarea textelor (*Anuarul Universității din Cluj, Anul I, 1919-1920; Anuarul Universității din Cluj pe anul școlar 1921 – 1922, Anuarul Universității din Cluj, anul școlar 1922 – 1923: 21; Anuarul Universității Regele Ferdinand I din Cluj pe anul școlar 1927 – 1928: 38*).

Activitatea didactică<sup>21</sup> este susținută de o asiduă muncă de cercetare, profesorul orădean fiind interesat de problema cultelor din România în perioada interbelică, pledează pentru libertatea și egalitatea lor. De asemenea, a studiat problema Concordatului, cerând abolirea lui, cea a patronatului suprem catolic, solicitând exercitarea acestuia de către stat, precum și problema personalității juridice a Bisericii (*Dicționarul teologilor români* – Lazăr Iacob). Astfel, ca membru al Congresului bisericesc este însărcinat de către Sinodul Episcopal din Sibiu să elaboreze un studiu de drept canonic. Lucrarea *Căsătoria a doua a preoților* a fost finalizată în 1911 și publicată la Arad, „pentru a se da răspuns Sinodului Episcopesc din Carlovicz” (*Memoriu...*, 1933: 14).

Învățământul teologic este o altă temă adusă în discuție de tânărul profesor, studiul său în acest domeniu publicat în 1917 la Sibiu propunând soluții pentru reorganizarea învățământului teologic și a vieții seminariale. Tot în perioada în care era profesor la Arad apare cursul litografiat de *Drept bisericesc ortodox* (1918), o lucrare de 400 de pagini destinată studenților teologi. La zece ani de la titularizarea sa la Oradea, Lazăr Iacob tipărește cartea *Regimul cultelor în România Întregită*, în care sunt analizate cauzele adoptării Legii pentru stabilirea regimului general al cultelor în 1928, precum și dificultățile întâmpinate de autoritățile de la București în procesul de rezolvare a problemei confesionale din România. De altfel, o parte a acestor dificultăți, și anume raporturile bisericii catolice cu autoritățile române, sunt analizate de Lazăr Iacob în următoarea sa lucrare, *Cultul catolic din România. Concordatul cu Vaticanul*, apărută la Oradea în 1933. Făcând o istorie a tratativelor duse pentru încheierea actului prin care România intră în „șirul statelor legate de Vatican”, autorul propune, de fapt, o analiză a acestui document din punctul de vedere al specialistului în drept bisericesc, studenții având posibilitatea de a consulta textul integral al Concordatului între

---

<sup>21</sup> Decan al Academiei de Drept din Oradea, profesorul Lazăr Iacob a avut un rol important și în înființarea căminului studențesc, fiind directorul acestuia din februarie 1927. Prezent și în viața culturală a orașului, profesorul orădean este ales președinte al filialei bihorene a societății culturale „Casa Națională”, în mandatul său sediul societății, care ocupa o parte a hotelului Regina Maria, imobil situat pe bulevardul Ferdinand nr.11, fiind reabilitat și extins. Asemenea majorității intelectualilor vremii, Lazăr Iacob a luat parte activ la viața politică locală și națională, această latură a profesorului manifestându-se intens ca reprezentant al județului Bihor în Parlamentul României. Adunarea de constituire a organizației locale a Ligii Antirevizioniste îl desemnează pe universitarul orădean în funcția de președinte, mandat îndeplinit până în octombrie 1934 (Ghiurcuța, Vînturache, Turcaș, Sabău, 2010: 201-219).

România și Sfântul Scaun anexat la finalul cărții (Iacob, 1933: 3-4). Alături de aceste studii, în Biblioteca Academiei existau și câteva lucrări valoroase, fundamentale pentru studierea dreptului bisericesc. Ne referim la *Codicis Juris Canonici. Modificat și ilustrat* (1591), *Decretum Divi Gratiani* (1554) și *Institutiones Juris Canonici* (1581, autor Pauli Lancellatti), exemplare care erau catalogate drept lucrări de jurisprudență (Alajos, 1889: 136).

Legea pentru organizarea învățământului universitar, promulgată în aprilie 1932, adoptată în plină criză economică, dar mai ales modalitatea în care aceasta a fost aplicată a nemulțumit mulți specialiști din învățământul superior românesc. Unul dintre aceștia, Dimitrie Gusti, titularul Ministerului Instrucțiunii Publice în perioada 13 iunie 1932 – 14 noiembrie 1933, critică „marea nepotrivire care există între lege și realitate”, propunând o „metodă critică de legiferare” bazată pe prelucrarea și interpretarea statistică a numeroaselor fapte și date acumulate din cercetările de teren (Cristea, 2001: 265-266). Cu alte cuvinte, sociologul român propunea restructurarea radicală a învățământului juridic, un studiu realizat în această perioadă de Institutul Pedagogic Român scoțând în evidență repartizarea tineretului în învățământului superior cu totul necorespunzătoare structurii vieții sociale și nevoilor de viitor<sup>22</sup>. În acest context, în 25 mai 1934 are loc la București un Consiliu inter-universitar, în cadrul căruia este pusă pentru prima dată problema fuziunii instituției de învățământ superior din Oradea cu Facultatea de Drept din Cluj, la finalul discuțiilor propunerea fiind votată în unanimitate (Bozgan, 1995: 91). Ca urmare, este emis Decretul Regal cu nr. 2424 din 20 august 1934 prin care profesorii și studenții orădeni sunt transferați la Cluj (A.N. – S.J.Cj., dos 147, f. 4).

---

<sup>22</sup> Coordonatorii lucrării, prof. G.G. Antonescu și Iosif I. Gabrea, subliniază, în Introducere, că studiul analizează sistemul de învățământ românesc în comparație cu organizarea învățământului în principalele țări din lume și că *este o lucrare pur informală și nu de doctrină*. Astfel, în partea referitoare la învățământul superior, sunt utilizate date statistice referitoare la învățământul din România Întregită din perioada 1921/22 – 1928/29 și publicate în 1931 de Biroul Internațional de Educație de la Geneva, într-un material intitulat *L'organisation de l'instruction publique dans 53 de pays*, date oferite de Ministerele de Instrucție din România, Albania, Anglia, Austria, Belgia, Bulgaria, Cehoslovacia, Danemarca, Elveția, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Jugoslavia, Japonia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portugalia, Rusia Sovietică, Scoția, Spania, Statele Unite, Suedia, Turcia, Ungaria (Antonescu, Gabrea, 1933: 43-44).



În acest context, profesorul Lazăr Iacob devine titularul catedrei de Drept bisericesc<sup>23</sup> din cadrul facultății clujene (*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1934-35, 1935: 69*), disciplina fiind menționată în anuarul editat de Universitate pentru anul universitar 1934-1935 în lista celor predate la cursurile de licență și doctorat. Programă pentru cursurile de licență aborda: istoria izvoarelor dreptului bisericesc ortodox, catolic și protestant; organizarea bisericească, mai ales cea ortodoxă, catolică și protestantă; organizarea cultelor în România; raportul dintre stat și Biserică; regimul cultelor în România. Pentru doctorat, Lazăr Iacob aprofunda Concordatele postbelice și Concordatul României cu Vaticanul (*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1934-35, 1935: 78, 96*). Anul universitar următor, din cele 3 ore repartizate disciplinei la cursurile de licență, una era alocată seminarului, în care se studia Legea pentru regimul cultelor și Concordatul cu Sfântul Scaun. În ceea ce privește curricula de doctorat, dreptul bisericesc figurează cu o oră pe săptămână, fiind studiată evoluția istorică a raporturilor dintre Biserică și stat (*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1935-36, 1937: 34, 42*).

Și de această dată, activitatea didactică este dublată de cea științifică, Lazăr Iacob publicând în 1936 lucrările *Politica scaunului papal. Capitol introductiv la istoria concordatelor postbelice și Biserica dominantă și egala îndreptățire a cultelor*. De asemenea, continuă și acțiunea de popularizare în mase a cunoașterii științifice, prin susținerea la Oradea a conferinței cu tema *Patronat suprem și regi apostolici* (1935), urmată de *Biserica dominantă în raport cu celelalte culte* (1936, Cluj și Arad) (Ghiurcuța, Vînturache, Turcaș, Sabău, 2010: 206). Preocupat în continuare de relația dintre stat și Biserică, cadrul didactic publică în 1938, la Cluj *Natura juridică a patronatului suprem și drepturile suverane ale statului român* (*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1937-38, 1939: 15*). Odată cu adoptarea Legii raționalizării, Lazăr Iacob este încadrat cu 1 decembrie 1938 la Facultatea de

---

<sup>23</sup> Începând cu 25 ianuarie 1930, Valer Moldovan este numit profesor agregat prin Decretul Regal 315/31 ianuarie 1930. Cursul de drept bisericesc a fost predat la anul I, semestrul I și II, într-un număr de 5 ore pe săptămână. Programă cuprindea studiul istoriei dreptului bisericesc (izvoarele dreptului bisericesc, istoria lor, evoluția istorică a Bisericii și a dreptului bisericesc și raportul dintre drept și stat), respectiv cel al dreptului bisericesc pozitiv (noțiuni generale despre constituția Bisericii, organele centrale ale puterii bisericești, autoritatea bisericească în bisericile ortodoxe particulare, organizația Bisericii ortodoxe române și a celorlalte culte istorice din România) (*Anuarul Universității Regele Ferdinand I. Cluj pe anul școlar 1929-1930, 1930: 10; Anuarul Universității Regele Ferdinand I Cluj pe anul școlar 1930/1931, 1931: 46, 52*).

teologie a Universității din București, catedra de Drept bisericesc de la Cluj fiind desființată (*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1938-39, 1940: 36, 74; Anuarul Universității Regele Ferdinand I Cluj-Sibiu în al doilea an de refugiu, 1941 – 1942, 1943*).

## Concluzii

Începuturile industrializării, extinderea comerțului la scară intercontinentală și îndreptarea producției tot mai insistent către piață, progresul științelor naturale și procesul laicizării gândirii și instituțiilor au determinat o adevărată transformare a universităților în a doua jumătate a secolului al XIX-lea și prima jumătate a celui de-al XX-lea. Aceasta a însemnat o trecere de la valorile universității tradiționale, de secol XII - XVIII, la valorile științelor fundamentale și experimental – aplicative (Pușcaș, 2003: 28-29). Asigurarea unei educații juridice adecvate a fost sarcina instituțiilor de învățământ superior moderne, absolvenții studiilor de licență sau doctorale obținând, odată cu diploma, și certificarea instituțională a capacităților profesionale.

Nevoile societăților moderne, pluraliste de a dezvolta un dialog între stat și Biserică s-au reflectat și în curricula după care au fost instruiți viitorii funcționari de stat și juriști din perioada interbelică. Cum legătura dintre drept și religie reprezintă o parte importantă a istoriei Europei (Doe, 2011: 4), este firesc ca disciplina drept bisericesc să se regăsească în programa de studiu a fiecărei facultăți juridice. Realitățile religioase, sociologice, politice și juridice, specifice fiecărei națiuni, precum și evoluția raporturilor dintre stat și Biserică au influențat în aceeași măsură conținutul științific al disciplinei. Mai mult, dacă în țările ortodoxe, din răsăritul Europei, dreptul bisericesc se predă doar în cadrul unei catedre universitare, în schimb, în lumea catolică apuseană, se dezvoltă facultăți de drept canonic, unde studiul acestei discipline cuprinde toate ramurile sale - drept constituțional canonic, drept internațional canonic, drept civil canonic, drept penal canonic (Constantinescu, 2009).

În România, pe fondul încercărilor repetate de reformare a învățământului superior, au fost analizate necesități și posibilități intelectual – științifice și s-au făcut dese comparații cu instituții similare din Europa (Pușcaș, 2003: 262). Ca cea mai veche facultate juridică românească, Academia de Drept din Oradea se aliniază, de timpuriu, curentelor științifice

ale epocilor, reușind să confere generațiilor de absolvenți o curricula asemănătoare cu cea a marilor universități europene și românești. Orele alocare dreptului bisericesc, variază, în funcție de regulamentele în vigoare, iar anul în care disciplina se studiază se modifică, de asemenea, în timp, studenții susținând examenele fie în cadrul celor de finalizare a studiilor, fie în cadrul celor fundamentale, fie la doctorat. Catedra de drept canonic sau bisericesc este ocupată, în aproape un secol și jumătate de funcționare neîntreruptă, de profesori doctori în drept, în toamna anului 1921 fiind titularizat Lazăr Iacob, teolog, canonist recunoscut cu activitate în cadrul unei catedre similare la Academia de Teologie din Arad.

Experiența anterioară și cercetările desfășurate de tânărul cadru didactic în domeniul raporturilor dintre stat și Biserică se întrepătrund armonios, studenții facultății juridice orădene beneficiind de abordarea problematicii dreptului bisericesc din ambele puncte de vedere – teologic și juridic. După transferarea profesorului la Universitatea „Regele Ferdinand I”, prin desființarea instituției de învățământ superior de la Oradea, experiența sa didactică și științifică va fi pusă în slujba generațiilor de juriști formați la Cluj. Lazăr Iacob își încheie cariera universitară la București, în cadrul Facultății de teologie, catedra de drept bisericesc clujeană fiind desființată în 1938, iar disciplina scoasă din curricula Facultății de drept.

## **Bibliografie :**

### **Documente inedite**

Arhivele Naționale – Serviciul Județean Cluj (în text A.N. – S.J.Cj), *fond Facultatea de Drept Oradea*, dos. 43, 76, 99, 147;

Arhivele Naționale – Serviciul Județean Bihor (în text A.N. – S.J.Bh.), *fond Facultatea de Drept Oradea*, dos 562;

### **Anuare**

*Anuarul Universității din Cluj, Anul I , 1919-1920*, Tipografia Institutului de arte grafice „Ardealul”, Cluj, 1921;

*Anuarul Universității din Cluj pe anul școlar 1921 – 1922*, Institutul de arte grafice „Ardealul”, Cluj, 1923;

*Anuarul Universității din Cluj, anul școlar 1922 – 1923*, Imprimeria Cluj, Cluj, 1924;

*Anuarul Universității Regele Ferdinand I din Cluj pe anul școlar 1927 - 1928*, Librăria R. Cioflec, Cluj, 1929;  
*Anuarul Universității Regele Ferdinand I. Cluj pe anul școlar 1929-1930*, Tipografia Națională, Cluj, 1930;  
*Anuarul Universității Regele Ferdinand I Cluj pe anul școlar 1930/1931*, Institutul de arte grafice „Ardealul”, Cluj, 1931;  
*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1934-35*, Tipografia „Ardealul, Cluj, 1935;  
*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1935-36*, Tipografia „Ardealul, Cluj, 1937;  
*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1937-38*, Tipografia „Cartea românească”, Cluj, 1939;  
*Anuarul Universității „Regele Ferdinand I” Cluj, 1938-39*, Tipografia „Cartea românească”, Cluj, 1940;  
*Anuarul Universității Regele Ferdinand I Cluj-Sibiu în al doilea an de refugiu, 1941 – 1942*, Tipografia „Cardea românească din Cluj”, Sibiu, 1943;  
*Buletinul Academiei de Drept din Oradea. 1918/19 – 1927/28* (în text *Buletinul...*), Tipografia și Librăria Românească S.A. Oradea, 1928;  
*Memoriu cu privire la Facultatea de Drept „Regele Carol II” din Oradea* (în text *Memoriu...*), Tiparul Tipografiei Diecezane, Oradea, 1933;

### **Dicționare**

Dicționarul teologilor români, ediția on-line,  
<http://www.crestinortodox.ro/dictionarul-teologilor-romani/lazar-iacob-84453.html>;  
 Dicționarul explicativ al limbii române, ediția online, <http://dexonline.ro>;

### **Bibliografie edită**

Antonescu, G.G., Gabrea, Iosif I., *Organizarea învățământului*, Editura Institutului Pedagogic Român, București, 1933;  
 Basdevant-Gaudemet, Brigitte, „Histoire du droit ecclésiastique en Europe, une discipline universitaire” în José María González del Valle, Alexander Hollerbach (ed.), *The Teaching of Church-State Relations in European Universities*, Peeters Press, Leuven, Belgia, 2005, p. 1-58;

- Bădescu, Estrela D., „O importantă tipăritură despre Academia de Drept din Oradea (în deceniul interbelic)” în *Cele Trei Crișuri*, Seria a III-a, nr. 5-6, Editura Anotimp S.A., Oradea, 2001;
- Bozgan, Ovidiu, „L’Académie de droit d’Oradea: une experience universitaire manquée”, în *Analele Universității din București. Istorie*, Editura Universității din București, București, 1995
- Bozóky, Alajos, *A Nagyvárad királyi akadémia százados multja 1788 –tól 1888 –ig*, Budapesta, 1889;
- Brundage, James A., *The Medieval Origins of the Legal Profession. Canonist, Civilians and Courts*, University of Chicago Press, SUA, 2008, 607 p.;
- Constantinescu, Iulian Mihai L., *Poate exista Biserica fără Drept canonic? O pledoarie juridic-canonică pentru <<jus canonicum>> al Bisericii Ortodoxe*, <http://www.crestinortodox.ro/drept-bisericesc/poate-exista-biserica-fara-dreptcanonic-96731.html>, accesat în 22.10.2012;
- Constantinescu, Iulian Mihai L., *Dreptul canonic, o disciplină exilată?*, studiu publicat pe blogul personal în 15 iulie 2009, <http://iulianmihaiconstantinescu.blogspot.ro/2009/07/dreptul-canonic-o-disciplina-exilata.html>, accesat în 22.10.2012;
- Cristea, Gabriela C., *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1864 – 1944)*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2001;
- Dancă, Wilhelm, „Raportul dintre Biserica și Stat după sfântul Toma de Aquino” în *Studii tomiste*, nr. II/2002, Editura Sapientia, Iași, p.116-133;
- De Ridder-Symoens, Hilde, „The University as European Cultural Heritage: A Historical Approach” în *Higher Education in Europe*, vol. 31, nr.4, decembrie 2006, Routledge, p. 369-379;
- Diac, Florin, *O istorie a învățământului românesc modern. Volumul I. Secolul XVII-1944*, Editura Oscar Print, București, 2004;
- Doe, Norman, *Law and Religion in Europe. A Comparative Introduction*, Oxford University Press, 2011;
- Ghiurcuța, Livia, Vînturache, Luminița Zamfira, Turcaș, Rodica-Mihaela, Sabău, Rodica Angela, *Raze de lumină în cultura orădeană interbelică*, Editura Primus, Oradea, 2010;
- Hammerstein, Notker, „Relations with Authority” în Walter Rüegg (ed. gen.), *A History of the University in Europe*, Vol. II – *Universities in early*

- Modern Europe (1500 – 1800)*, Cambridge University Press, p. 113-153;
- Helmholz, R.H., *The Classical Canon Law*, University of Georgia Press, SUA, 1996, 513 p.;
- Horga, Ioan, *Europa secolului al XIX-lea*, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2000;
- Lazăr Iacob, *Cultul catolic din România. Concordatul cu Vaticanul*, Tipografia Diecezană, Oradea, 1933;
- Mitu, Sorin, *Transilvania mea. Istorii, mentalități, identități*, Editura Polirom, Iași, 2006;
- Moțiu, Dorel, Țărău, Augustin, „Academia de Drept din Oradea – repere istorice”, în *Aletheia*, nr. 13/2002, Oradea, Editura Universității din Oradea, 2002;
- Oprea, Traian, „Știri” în *Foaia Diecezană. Organul eparhiei ortodoxe române a Caransebeșului*”, anul XXXVIII, nr. 34-35, 9/22 septembrie 1918, Caransebeș;
- Patrașcu, Mihai, *Introducere în dreptul canonic*, 46 p., <http://ro.scribd.com/doc/47973468/INTRODUCERE%C2%A0%C2%A0IN-DREPTUL-CANONIC-dcit>, accesat în 22. 10.2012;
- Popa, Titu, „Creionări publicistice. Lucrările d-lui prof. dr. Lazăr Iacob” în *Societatea de Mâine*, anul 16, trimestrul octombrie, noiembrie, decembrie 1939, nr. 4 (368 de la apariție), București, 1939;
- Pușcaș, Vasile, *Universitate – Societate – Modernizare*, Ediția a II-a, revizuită și adăugită, Editura Eikon, Cluj-Napoca, 2003;
- Rus, Constantin, *Drept canonic bisericesc*, <http://www.teologiearad.ro/?p=594>, accesat în 22.10.2012;
- Rüegg, Walter, „Themes” în Walter Rüegg (ed. gen.), *A History of the University in Europe*, Vol. I – *Universities in the Middle Ages*, Cambridge University Press, 1992;
- Idem, „Themes” în Walter Rüegg (ed. gen.), *A History of the University in Europe*, Vol. III, Cambridge University Press, 2004;
- Scăunaș, Stelian, *Drept internațional public*, Editura All Beck, București, 2002;
- Sigmirean, Cornel, *Istoria formării intelectualității românești din Transilvania și Banat în epoca modernă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2000;

- Șandor, Sorin Dan, „Relația stat – biserică” în *Revista Transilvană de Științe Administrative*, VIII, 2002, p. 133-140;
- Van de Wiel, Constant, *History of Canon Law*, Peeters Press, Louvain, Belgia, 1991;
- Wilson, Charles M., „Similarities Between Canon and Secular Law: Using Them to Our Advantage” în *Christifidelis*, vol. 24, nr.5, decembrie 2006, EWTN – Global Catholic Network, p. 6-8.

*Alina Stoica*<sup>24</sup>, *Alexandru Stoica*<sup>25</sup>

---

## **Ideea de Europa și politicile educaționale**

---

<sup>24</sup> Lector universitar doctor, Universitatea din Oradea, director al unui Modul Jean Monnet pe problema diplomației culturale europene.

<sup>25</sup> Doctorand al Universității din Oradea, director al Liceului “Don Orione”, Oradea.





**Abstract:** *The increasingly growing concerns in the recent years about the approach of the idea of European unity from an increasingly number of vantage points have led us to choose as the topic of our current project the European cooperation in education and culture. But to do this it is necessary to emphasize the role of religion in the evolution of the idea of European unity, specifically of Christianity as a factor of European cohesion. In fact, the book brings together the three plans with a major impact on society: culture, religion and education, trying to identify common elements, points of overlap, mutual dependence and finality.*

**Key words:** *education, european cultural networks, educational policies, european idea, European Union.*

Dincolo de crearea Uniunii Europene, într-un context în care naționalismele secolului XIX continuă să aibă reale succese, dezbaterile din mediile politice europene, pe tema evoluției ideatice a identității construcției Europene, au luat amploare, mai ales în ultimii ani. Preocuparea cea mai frecventă vizează rațiunea pe care se bazează tendința de unificare europeană. Interesul pentru această temă se regăsește pe lângă cel prezent în literatura de specialitate internațională și în cercetările specialiștilor români din diverse domenii de activitate, care au încercat să justifice aportul Răsăritului la unitatea Europeană. Dacă, Europa nu este decât o peninsulă a Asiei, așa cum preciza Paul Valery (Tudor Vianu, 1996, p.435-436), atunci aportul Europei de Est este considerabil. Aceasta ținând cont și de faptul că ideea de unitate europeană își are începuturile în Grecia Antică și abia ulterior a fost preluată de Imperiul Roman. Apare așadar mai întâi în Sud-Est și abia apoi este preluată și dezvoltată de Vest.

Prin urmare, de la o colaborare economică, spre una politică, parcurgând și sfera culturală, socială, religioasă etc., dezbaterile pe tema unității europene sunt tot mai frecvente.

Apărute așadar la începutul secolului XX, aceste idei au luat amploare mai ales în ultimii ani, după căderea blocului comunist. Menționăm doar câțiva dintre gânditorii români, considerați de noi reprezentativi. Între aceștia eruditul om de cultură român, membru al Academiei Române, N. Bagdasar. Într-o lucrare pe care o semnează în 1931, cu privire la ideea de unitate europeană din perspectivă culturală, după ce în prealabil făcuse o trecere în revistă a diferențelor ce caracterizează popoarele creatoare ale culturii europene, N. Bagdasar nota: „Cam de la 1848 până astăzi noi nu am făcut decât să ne întrebăm ce zice *Europa* și ne-am forțat să ne potrivim pasul după ea. Aproape un veac, în care un popor tânăr și sănătos face politica eroilor lui Caragiale. Fără să se întrebe un singur moment ce este această *Europă* și dacă în adevăr ea există” (N. Bagdasar, 1941), sublinia cu reticență cercetătorul român.

Despre „visul unității europene ca o posibilitate seducătoare” (O. Pecican, 1997, p. 17) scrie și O. Pecican, în strădaniile sale de a evidenția „aportul Răsăritului” (O. Pecican, 1997, p. 12) la dezbaterile privind formarea Europei. Cunoscutul profesor clujean este de părere că singurul temei real și integral, care justifică ideea de unitate europeană este „asumarea, interiorizarea și resimțirea ca fiind imperioasă a nevoii cetățenilor Europei – indiferent din ce parte a continentului – de a fi împreună. Acest lucru a devenit tot mai mult o realitate pornind de la o elită și devenind, prin educație ori contagiune, - mirajul prosperității etc. – o aspirație tot mai largă” (O. Pecican, 1997, p. 18-19).

Cu privire la ideea de unitate europeană s-au exprimat și alți cercetători români, poate mai cunoscuți decât precedenții, între care menționăm pe Mihail Manoilescu, cel care face referire la posibilitatea unei unități europene din perspectivă economică, Dimitrie Gusti, Octavian Tăslăoanu etc., dar și Alexandru Duțu, Andrei Marga, Adrian Liviu Ivan, s.a.

Lucrarea de față însă își propune abordarea unui aspect esențial al colaborării europene în faza actuală a evoluției sale. Ne referim la ***cooperarea europeană în domeniul educației***. Însă aceste demersuri ale noastre le vom analiza pornind de la cadrul mai larg al educației și religiei și anume dimensiunea culturală.

## Dimensiunea culturală europeană

Pornind de la cunoașterea evoluției ideii de unitate europeană, putem vorbi oare de o unitate spirituală europeană? Răspunsul este mult prea complex. „Europa nu există. Nu există unitate spirituală”, spunea Nae Ionescu. „Ceea ce numim noi astăzi spirit european este o atitudine precumpănitor anglo-saxonă, aș zice specific anglo-saxonă, care nu izbutește a încadra decât nord-vestul Europei, lăsând în afara acestei structuri spirituale într-o bună măsură sudul și întru totul sud-estul și estul continentului. ... Dacă însă *spiritul european* nu e o realitate unitară, ci numai unul din aspectele unui conglomerat de spiritualități, - impenetrabile, ca toate formele de cultură - , nu se mai poate vorbi, din acest punct de vedere cel puțin, de o solidaritate europeană”, preciza Nae Ionescu în perioada interbelică (Nae Ionescu, 1988, p.375). Și totuși, oricât de mari ar fi deosebiri între spiritualitatea popoarelor europene, „totuși aceleași valori sunt prețuite și recunoscute de către toate” (Nae Ionescu, 1988, p.376). Prin urmare, din această perspectivă putem vorbi de o cultură europeană, unită în diversitatea ei. La baza acesteia stau patru factori fundamentali: știința, morala, estetica și religia. Fiecare dintre acestea își are locul său bine determinat, valorile sale, care trebuie apreciate separat, dar care în nenumărate puncte se întrepătrund și trebuie privite prin urmare și dintr-o perspectivă convergentă. Aici intervine desigur latura educațională care vizează familia și școala și care subliniază importanța factorului religios în evoluția corectă, armonioasă, a societății europene.

Contrar aparențelor, religia popoarelor europene prezintă ea însăși „anumite particularități fundamentale care ne îndreptățesc s-o considerăm ca având o structură proprie” (Nae Ionescu, 1988, p.378). Părinții creștinismului au încercat în demersurile lor să explice logic o serie de fapte care au trecut dincolo de cunoașterea rațională. Altfel stau lucrurile în cazul religiilor asiatice, „în care intuiția mistică, împreună cu corolarul ei, extazul, servește ca unicul instrument de apropiere a divinului” (Nae Ionescu, 1988, p.378). Un alt exemplu al diferenței dintre viziunea creștină și cea asiatică poate fi și existența în primul caz a ideii transcendente, care îl plasează pe D-zeu deasupra omenirii, ca o ființă atotputernică și atotștiutoare și îl pregătește pe om pentru *lumea de dincolo*, realitatea de aici fiind doar o palidă manifestare sau chiar imitare a ceea ce există în veșnicie (A. Păunoiu).

Prin urmare, dimensiunea religioasă a culturii europene este reprezentată de creștinism. Răspândirea rapidă a acestuia și impactul pe care l-a avut asupra oamenilor a fost urmată îndeaproape de o cultură intensă, care minuțios analizată poate justifica tendința creștinismului de a se răspândi pe toată suprafața pământului. Beneficiar al aportului filosofiei grecești, creștinismul și-a dovedit caracterul creator din punct de vedere politic și cultural, un „axis mundi”, cu reguli de la care nu se puteau deroba nici împărații. Lumea europeană s-a transformat astfel într-una foarte bine organizată, influențând însăși structura statelor europene. „În nici una din culturile existente, organizarea de stat n-a ajuns la această dezvoltare pe care o cunoaște Europa – o separare a puterilor în stat, care garantează tocmai o funcționare normală a lor (Nae Ionescu, 1988, p.377)”.

Trebuie menționat de asemenea faptul că, în prima parte a mileniului I d.Hr., apariția unor fisuri din ce în ce mai accentuate, a dus la înlocuirea tendințelor de unificare politică și teritorială cu o unificare la nivel spiritual, bazată pe ideea de universalism creștin. Cu toate acestea, schisma din 1054 a determinat și ruperea acestei unități, accentuând rivalitățile politice. Biserica creștină nu a putut, cu mici excepții să devină o adevărată putere teocratică. Și totuși, aportul ei este indestructibil. Cu venirea lui Hristos pe pământ, a apărut în lume o eră nouă de cultură și progres, fără de care ne-am întoarce probabil în preistorie. (I. Felea, 1994, p.227)

Ce a însemnat creștinismul pentru cultura europeană? Însăși existența ei. La temelia culturii popoarelor europene stau cartea, școala, știința și arta creștină, toate fiind promovate și susținute de Biserica Creștină, începând din antichitate, spre evul mediu și până în modernitate. Unde se răspândea creștinismul și se organiza Biserica, pătrundea și lumina cărții și a culturii. În mănăstirile Bisericii, scrisul și cititul erau cele mai firești îndeletniciri. Datorită scrierilor călugărilor creștini istoricii au beneficiat de surse inedite, necesare reconstituirii trecutului istoric. Ba mai mult toate popoarele europene „și-au început literatura și cultura prin scrieri creștine inițiate și inspirate de Biserică”(I. Felea, 1994, p.227). Cele dintâi școli europene au fost înființate pe lângă biserici sau mănăstiri. Cărțile folosite erau ceasloavele, iar dascălii erau fețele bisericesti. Școala, ca instituție este „casa culturii, instituția clasică în care se învață slovele, se formează ideile, se cultivă spiritul și se dospește cultura. Până în pragul vremurilor moderne, statul n-a avut nici o legătură cu școala. În schimb Biserica face din școală unul din scopurile ei esențiale. Din nevoia catehizării și în genere a

învățăturii, care începe deodată cu propagarea creștinismului, Biserica a făcut școală cu toți neofii, obișnuindu-i cu lectura cărții și cu lumina științei” ”(I. Felea, 1994, p.228-229).

Prin urmare, Biserica a promovat valori care au contribuit la crearea culturii europene. Astăzi, într-o societate, atinsă de anomie, care funcționează așadar la limita puterii legilor și a normelor sociale (I. Bădescu, O. Cucu Oancea, Ghe. Șișeștean, p.157) și care își concentrează eforturile asupra satisfacerii necesităților imediate ale oamenilor, dar care în același timp stimulează dorințele pentru a spori consumul de bunuri, Bisericile se află într-o situație complexă, aceea de a aminti în permanență oamenilor că existența lor nu se reduce la imediat. Prin urmare, „cu cât atașamentul față de Taine și față de Sacralitate este mai mare, cu atât adaptarea este mai grea, pentru că „civilizația corpului” a ajuns să pretindă că poate funcționa și fără prezența sacralității”(A. Duțu, 1999, p. 225). Aici intervine educația, școala, cultura și mentalitatea pe care comunitatea, statul și Uniunea Europeană o transmite individului.

„Uniunea Europeană contribuie la înflorirea culturilor statelor membre, respectând diversitatea națională și regională a acestora și punând în evidență, în același timp, moștenirea culturală comună” (Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Tratatul ...., art.165, p.74).

### **Politicile educaționale europene**

De la mijlocul anilor 80, Consiliul Europei a fost implicat într-un important program de cercetare referitor la evaluarea politicilor culturale naționale. La început au fost evaluate statele fondatoare ale Uniunii Europene. Apoi, în anul 2000, 15 țări fuseseră deja analizate, alte 4 erau în curs de analiză și alte 9 urmau să fie analizate (Vera Boltho, apud S. Mundy, Cuv. Inai., 2000, p.2, ). Comisia Europeană a adoptat o serie de recomandări cu privire la promovarea în interiorul fiecărui stat european a unei educații care să cuprindă, nu numai structural, ci și în planul conținuturilor educaționale, elemente de apropiere, de coincidență. Devizele adoptate erau „educația pentru democrație”, „educația pe parcursul întregii vieți”, „educația multiculturală”.

În prezent, corelația dintre domeniul educației și cel al religiei, la nivel național, dar și european, pledează pentru evoluția sănătoasă a societății actuale. Normele europene, adoptate de cele naționale, conștientizează rolul

pe care religia îl poate juca în continuare în domeniul educației, chiar dacă școala nu mai este în zilele noastre apanajul Bisericii.

Căderea blocului comunist, în anii 1989-1991 și revoluția tehnologică au generat schimbări radicale în interiorul statelor eliberate, modificându-se între altele importanța acordată rolului Bisericii în educarea societății. Raportul dintre educație și valorile religioase este revizuit. Spre exemplu, în cazul României, formele fără fond care au migrat dintre vest spre est - și ne referim în special la *libertățile și democrația* aflate în contrast cu constrângerile cu care societatea românească era obișnuită, - au ridicat semne de întrebare în privința direcției spre care se îndrepta societatea românească și implicit educația. Apoi, anumite obiective ale politicilor educative naționale sunt induse de preocupările legate de accelerarea procesului de integrare europeană. Aceste efecte se fac simțite fie în mod direct, prin consolidarea predării limbilor străine, fie în mod indirect prin compararea politicilor școlare. Drept urmare instituțiile europene specializate, se văd nevoite să imagineze politici novatoare, încercând astfel să țină pasul cu renovarea din sistemele educative.

La nivelul Uniunii Europene, așadar, educația este responsabilitatea statelor membre. Instituțiile Uniunii joacă doar un rol de susținere. Potrivit art.165 din Tratatul privind funcționarea Uniunii Europene, Comunitatea „contribuie la dezvoltarea unei educații de calitate, prin încurajarea cooperării dintre statele membre și în cazul în care este necesar, prin sprijinirea și completarea acțiunii acestora respectând pe deplin responsabilitatea statelor membre față de conținutul învățământului și de organizarea sistemului educațional, precum și diversitatea lor culturală și lingvistică.”(Jurnalul Oficial al Uniunii Europene, Tratatul ..., art.165, p.74)

Indubitabil, la ora actuală, politicile și strategiile educaționale europene sunt orientate în primul rând spre educația în spiritul cetățeniei democratice și a coeziunii sociale. Sistemele de învățământ trebuie să facă față unor diverse provocări, evoluții și probleme legate atât de domeniul propriu al învățământului, cât și de societate în ansamblu. În aceste condiții crește rolul educației ca factor ce contribuie în mod hotărâtor la coeziunea socială. Cooperarea privind politicile europene în domeniul educației și formării profesionale a început odată cu adoptarea Cărții Albe privind educația și formarea profesională. “A preda și a învăța – spre societatea cunoașterii”, prin care Uniunea Europeană se autodefiniște ca îndreptându-se spre o societate care învață, bazată pe dobândirea de noi cunoștințe și pe

învățarea pe tot parcursul vieții. Documentul a fost publicat chiar înainte de lansarea în 1996, a Anului European al Învățării pe tot parcursul vieții. (*Educația ca politică europeană*....p.12)

În 1997 a apărut o comunicare a Comisiei - *Pentru o Europă a cunoașterii* – care leagă obiectivul învățării pe tot parcursul vieții cu propunerile de programe privind educația și formarea în perioada 2000 – 2006. Între acestea menționăm programul Erasmus, care în ultimii 20 de ani a permis schimburile inter-universitare, de care au beneficiat zeci de mii de studenți și profesori, în programe de burse pentru studii, plasament și respectiv staff training și teaching staff. Putem adăuga de asemenea și programul Leonardo da Vinci, destinat de asemenea studenților și cadrelor didactice universitare, care au permis efectuarea acțiunilor de staff training.

În ianuarie 2000 - Programul Socrates II a demarat subprogramul Grundtvig care vizează educația adulților, iar în noiembrie 2006 a apărut - 'Programul de învățare pe tot parcursul vieții 2007-2013'. Noul program reunește fostele programe Socrates și Leonardo da Vinci. (*Educația ca politică europeană*....p.12).

Politicile educaționale europene vizează de asemenea și sistemele de învățământ. Influențate de fenomenul globalizării/regionalizării economice, cu care ne confruntăm în ultimii ani, acestea traversează schimbări semnificative care implică o tot mai acută tendință de uniformizare. Adaptate la societatea în evoluție, pe care o reprezintă, acestea sunt marcate încă de o multitudine de diferențe între care menționăm organizarea învățământului pe cicluri/niveluri de studii sau conceptul de orientare școlară. Fenomenul globalizării imprimă sistemelor de învățământ din Uniunea Europeană o evoluție pe două planuri: vertical, calitativ – „necesitatea dezvoltării și adaptării curriculumului școlar opțional la exigențele societății de perspectivă prin proiecte curriculare integrate în cerințele comunității căreia îi aparține școala; formarea de cadre didactice specializate pe domenii de studii” - și orizontal, cantitativ – „creșterea și diversitatea fenomenelor sociale cu care se confruntă școala: migrațiune socială, devianța școlară”(C. Ciucurescu, 2009. P.2). Pe de altă parte, efectele evenimentelor politico-sociale din ultimii ani (războaiele, revoluție tehnologică etc) care au generat rasism, violență, xenofobie impun acordarea unei atenții speciale educației. Unul dintre puținele instrumente aflate la îndemâna statelor și colectivităților, educația este absolut necesară găsirii unor remedii optime pentru problemele europene și mondiale existente. Dar pentru aceasta Comisia Europeană și Consiliul



European au decis concentrarea politicilor educaționale spre creșterea calității și eficienței sistemelor educaționale și de formare profesională în UE, dar și îmbunătățirea educației și formării cadrelor didactice și formatorilor.

### **Rețele culturale europene**

Unificarea Europei, „Casa Comună Europeană” încerca să elimine granițele formale dintre diversele culturi care compun spațiul european. Astfel, generațiile viitoare nu vor mai trebui să aibă opțiunea singulară pentru una dintre culturi, ci se vor concentra pe elementul educațional, acela care poate permite accesul nestingherit la oricare dintre ele.

Un aport esențial în această direcție îl au rețele culturale europene. Înființate încă din anii `80, acestea cumulează un număr de aproximativ 500 până în prezent din care aproximativ 100 sunt funcționabile. Din anii 90 au devenit un termen generic cuprinzând contactele neoficiale între profesioniști. Trebuie menționat de asemenea că au avantajul unei „abordări alternative pe care organismele oficiale, prea limitate de politica moștenită, nu le pot oferi. Tot astfel rețelele oferă o bază mai largă pentru dezvoltarea politicii decât orice instituție individuală, protejându-și propria bază de finanțare și proiectele” (S. Mundy, 2000, p.22).

Deosebit de eficiente în direcția colaborării, rețelele reprezintă „compromisul funcțional între piață și organizație, maximizând caracteristicile pozitive și minimalizându-le pe cele negative”. Când se creează o rețea există de obicei câteva obiective comune concrete, ea fiind răspunsul la necesitatea exercitării ajutorului reciproc, la nevoia spargerii izolării, a stabilirii contactului și a formulării demersului comun. De cele mai multe ori rețeaua devine platformă pentru schimbul și dobândirea atitudinilor, ale convingerilor și ideilor, promovând interesele comune ale membrilor. (S. Mundy, 2000, p.23)

Manifestul rețelelor Culturale Europene adoptat la Bruxelles, în data de 21 septembrie 1997, de către Forumul European al Rețelelor Culturale, considera că „rețelele culturale europene contribuie la coeziunea europeană, facilitează mobilitatea operatorilor și a produselor culturale, facilitează comunicarea transculturală, combate xenofobia, rasismul și oferă practică în înțelegerea interculturală, întărește dimensiunea culturală a dezvoltării care nu e produsă de factori pur economici”. Și în prezent instituțiile europene

încurajează formarea de rețele tematice. (Prima strategie europeană ....., D. Zaharia, p.269-270)

Poate prima alianță regională europeană cu preocupări culturale a fost *Comunitatea de Lucru a Țărilor Alpine*. Creată în 1972, cu denumirea de Arge Alp aceasta reunea nouă regiuni din patru state (Austria, Italia, Germania, Suedia). Destinată protejării diferențelor culturale alpine, acest obiectiv a generat recomandări în diferite domenii, între care și cel al educației, la nivel local, regional și statal. Poate una dintre cele mai longevive rețele culturale a fost cea care a rezultat în 1976 din relația interguvernamentală franco – germano - suedeză. Destinată inițial reglării problemelor de vecinătate, aceasta a controlat multă vreme și relațiile inter-universitare, iar după 1990 a încurajat colaborarea școlară în direcția promovării bilingvismului, (Euroregiunile – forme ....) una dintre cele mai stringente probleme locale, posibilă declanșatoare de manifestări violente.

*Comunitatea de lucru pentru Alpii Occidentali* constituită în 1982, al cărei protocol de colaborare reunea trei regiuni italiene, două franceze și trei cantoane suedeze, a oferit un cadru de cooperare în domeniul culturii și al educației.

În prezent, cele mai cunoscute rețele în domeniul culturii în Europa sunt IETM (Întâlnirile Informale ale Teatrelor Europene), EFAH (Forumul European pentru Artă și Patrimoniu Cultural), ENCATC (Rețeaua Europeană de Facultăți și Centre de Formare a Managerilor Culturali), AMARC (Asociația Stațiilor de Radio Independente) etc. (D. Zaharia, p. 270), toate acționează în direcția colaborării și dezvoltării uniforme a culturii europene.

În **concluzie**, cooperarea transfrontalieră – regională la nivel educațional, nu presupune încă o unitate a politicilor educaționale de nivel european, interstatal, ci doar un început în această direcție. La nivelul învățământului, fiecare stat observă și analizează sistemul de învățământ al statelor vecine sau al statelor etalon, creionându-și în felul acesta propria reformă. Schimburile de experiență pentru elevi, studenți și cadre didactice contribuie în mod eficient la o uniformizare a sistemului educațional european. La toate acestea se adaugă validarea diplomelor, care atestă o recunoaștere mutuală între state. Parte a culturii naționale sau europene, sistemul educațional evoluează în tandem cu aceasta. Într-o eră a globalizării cultura națională a statelor europene dă individualitate, dar și unitate Uniunii Europene. În sprijinul acestor idei stau rețelele culturale tematice din Uniunea

Europeană, care, pe calea colaborării și a sprijinului reciproc reușesc să apropie state, regiuni, dar mai ales oameni.

### **Bibliografie:**

Duțu, Alexandru, *Ideea de Europa și evoluția conștiinței europene*, București, Editura ALL EDUCAȚIONAL, 1999

Bagdasar, Nicolae, *Înspre realitățile noastre*, în Nae Ionescu, *Roza vânturilor*, 16 aprilie 1931, București, Editura Roza Vânturilor, 1991, p.91-94; prima ediția datează din 1941

Bădescu Ilie, Cucu-Oancea Ozana, Șișiștean Ghe., *Tratat de sociologie rurală*, București, Editura Mica Valahie

Ciucurescu, Camelia, *Dinamica sistemelor de învățământ în Uniunea Europeană (teza de doctorat)*, București, 2009. Vezi: <http://www.unibuc.ro/studies/Doctorate2010Noiembrie/Ciurescu%20Camelia%20-%20Dinamica%20Sistemelor%20de%20Invatamant%20in%20Uniunea%20Europeana/Rezumat%20Teza%20doctorat.pdf>

*Educația ca politică Europeană. Cooperarea europeană în domeniul educației*, vezi: <http://www.scribd.com/doc/72382860/politici-educationale-europene> )

*Euroregiunile – forme și structuri teritoriale de cooperare transfrontalieră.*

Vezi: <http://www.scribd.com/doc/78230866/Intro-Ist-Euroreg>

Felea, Ilarion, *Religia culturii*, Arad, Editura Episcopiei Ortodoxe Române a Aradului, 1994

Ionescu, Nae, *Scrieri*, București, Editura Eminescu, 1988

Mundy, Simion, *Politici culturale. Un scurt ghid*, Editura Consiliului Europei, Strasbourg, 2000.

Păunoiu, Augustin, *Creștinismul a schimbat modul în care poate fi privită istoria*, vezi <http://www.ortodoxia.md/articole-preluate/832-cretinismul-a-schimbat-modul-in-care-poate-fi-privit-istoriaq>

Pecican, Ovidiu, *Europa o idee în mers*, Cluj-Napoca, Editura Fundației pentru Studii Europene, 1997

*Prima strategie europeană pentru cultură.*

Vezi: <http://www.muze.ro/romania/ro/noutati/foarte-important.-prima-strategie-europeana-pentru-cultura.html>

Ribeiro, Maria Manuela Tavares (coord.), *Imaginar a Europa*, Coimbra, Editura Almedina, 2010

*Versiunea consolidată a Tratatului privind funcționarea Uniunii Europene*, în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene. Vezi: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199:ro:PDF>

Vianu, Tudor, *Arta prozatorilor români*, București, Editura Lider, 1996

Zaharia, Dorel, *Beneficiile existenței rețelelor culturale tematice europene*.

Vezi: [http://www.philologica-jassyensia.ro/upload/VI\\_2\\_Zaharia.pdf](http://www.philologica-jassyensia.ro/upload/VI_2_Zaharia.pdf)



## **DESPRE AUTORI**



**Blândul Valentin Cosmin** este conferențiar universitar doctor la Universitatea din Oradea, Departamentul pentru Pregătirea și Perfecționarea Personalului Didactic. Domeniile sale de competență intră în arealul științelor educației, mai precis în zona pedagogiei generale, teoria educației, noile dimensiuni ale educației, respectiv psihopedagogia deficiențelor mintali și a elevilor cu devianțe de comportament. Până în prezent, este autor sau co-autor a 10 cărți, dintre care merită a fi menționate *Psihopedagogia comportamentului deviant* (Editura Aramis, București, 2012), *Educația non-formală – de la teorie la practică* (Editura Universității din Oradea, 2008), precum și *Introducere în psihopedagogia specială* (Editura Universității din Oradea, 2005). De asemenea, autorul a publicat peste 150 de articole și studii de specialitate, în volumele unor conferințe științifice naționale și internaționale, precum și în prestigioase reviste din țară și străinătate indexate în diferite baze de date internaționale.



**Buzalic Alexandru**, Pr.lect.univ.dr., studii de teologie la Departamentul Institutului Pontifical din Varșovia, Universitatea Babeș-Bolyai, Universitatea din București și Universitatea Catolică din Angers. Din anul 1996 profesor de teologie dogmatică. Lucrări publicate: împreună cu Anca Buzalic „Psihologia religiei” (1999, ediția a doua revizuită 2007), cu Ioan Abadi „Creștinism sau neopăgânism” (2002) și „Itinerar spiritual pentru anul liturgic bizantin – meditații” (2004), coautor și coordonator al lucrării „Tipicul bisericesc. Studiu asupra Tipicului Bisericii Române Unite cu Roma, greco-catolice” (2007). Manuale școlare pentru Liceele Teologice greco-catolice: „Mărturisirea de credință” (2003) și „Sacramente și sacramentalii” (2003). Traduceri din limba germană sau italiană: Renzo Lavatori – „Spiritul



Sfânt, darul Tatălui și al Fiului. Studiu asupra identității Spiritului Sfânt ca dar” (2006), Ernst Christof Suttner – „Schisme: ceea ce separă și ceea ce nu separă de Biserică” (2006), Renzo Lavatori – „Unul-născut din Tatăl. Isus în misterul filiației Sale” (2008), Renzo Lavatori – „Dumnezeu și Omul – O întâlnire mântuitoare. Revelație și credință” (2009), Renzo Lavatori – „Îngerii” (2010). Cărți de prim autor: „Teologia Transcendentală – Prospectivă în gândirea lui Karl Rahner” (2003), „Theos. Despre Dumnezeu” (2005), „Ekklesia. Din problematica ecleziologiei contemporane” (2005), „De trinitate. Din problematica teologiei trinitare” (2010), „Demonologia creștină. Revelație, tradiție și rațiune” (2010). Numeroase articole publicate în reviste de specialitate din țară și străinătate.



**Chirodea Florentina**, lector universitar doctor în cadrul Departamentului de Relații Internaționale și Studii Europene, Universitatea din Oradea. Doctor în Istorie al Universității din Oradea, din 2011, cu o teză referitoare la *Instituții de învățământ superior din Transilvania în perioada interbelică. Studiu de caz: Academia de Drept din Oradea (1919 – 1934)*. Autor a mai multor articole și studii publicate în reviste indexate în baze de date internaționale și în volumele unor conferințe internaționale, tematica acestora abordând în principal problematica învățământului superior românesc și european: „Promoting Intercultural Dialogue through Lifelong Learning Policy” (articol publicat împreună cu Constantin Țoca) în Luminița Șoproni, Ioan Horga, *Media and European Diversity*, Editura Bruillant, Bruxelles, 2010; „Higher Education Institutions at the Romanian - Hungarian Border Prior to the War: Academy of Law Oradea,, în Ioan Horga, Istvan Suli – Zakar, *Cross-border Partnership With The Special Regard to the Romanian-Hungarian-Ukrainian Tripartite Border*, University of Debrecen Press, Debrecen, 2010; „Ethnic and Religious Structure Aspects from the Western Border of Great Romania. The Academy of Law Students in Oradea (1919-1934)” în Mircea Brie *Ethno-Confesional Realities in the Romanian Area. Historical Perspectives (XVIII – XX Centuries)*, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2011. Membru al Asociației Române de Relații Internaționale și Studii Europene și al Institutului de Studii Euroregionale Oradea – Debrecen, cercetările sale vizează și evaluarea și certificarea calității, cu un interes deosebit pentru politicile europene referitoare la acest

domeniu, respectiv competențele oferite forței de muncă prin intermediul programele de studii universitare. Astfel printre cele mai recente studii care se înscriu în aceasta arie de cercetare, amintim: „Standard of Product and Advertising” în Ioan Horga, Iordan Gh. Bărbulescu, Adrian Ivan, Mykolia Palinchak, Istvan Suli-Zakar, *Regional development and territorial cooperation in Central and Eastern Europe in the context of the CoR White Paper on Multilevel Governance*, University of Debrecen Press, Debrecen, 2011; „Communication through Symbols in Europe. CE Marking” (articol publicat împreună cu Darie Șoproni) în Fabienne Maron, Grzegorz Pozarlik, *Identities, Citizenship and Democracy: 20 years after*, Editura Bruillant, Bruxelles, 2011; „Competences Offered by the University Program of Studies International Relations and European Studies - Argument For Quality in Romanian Academic Education” în *Analele Universității din Oradea – seria RISE*, nr. 2, Oradea, Editura Universității din Oradea, 2010.



**Drugaș Marius** (n. 1980, loc. Reghin, județul Mureș) a absolvit specializarea Psihologie a Facultății de Științe Socio-Umane a Universității din Oradea în anul 2003. Din 2008 este doctor în psihologie, iar din 2009 ocupă postul de lector universitar în cadrul Departamentului de Psihologie, Facultatea de Științe Socio-Umane, Universitatea din Oradea. Domeniile de interes sunt motivarea în organizații, istoria psihologiei și psihologia jocurilor video. A publicat numeroare articole în reviste de specialitate, a coordonat volumul *24 de idei în psihologie, la început de drum* și a colaborat la publicarea mai multor cărți în domeniul psihologiei: *Psihologie clinică* (2003), *Perspective psihologice asupra sănătății și bolii* (2005), *Introducere în Psihologia personalității* (2006), *Psihologie generală* (2006), *Psihologie organizațional-managerială în context european* (2007), *Psihologie organizațional-managerială. Tendințe actuale* (2008), *Introducere în Psihologia personalității* (2009), *Analiza statistică pas cu pas* (2010), *Familia și rolul ei în educarea copilului* (2011), *Psihologie organizațional-managerială. Concepte fundamentale și aplicații* (2011). Este membru al Asociației Psihologilor din România și membru fondator al Asociației Naționale a Psihologilor Școlari. Este membru al colectivului de redacție al *Journal of*



**Romînașu Radu-Dorin**, născut în 14.12.1977, municipiul Onești (județul Bacău). Este absolvent al Facultății de Științe Socio-Umane, specializarea Istorie-Geografie, Universitatea din Oradea, în anul 2001. În prezent este lector univ. dr. la Universitatea din Oradea, Facultatea de Istorie, Relații Internaționale, Științe Politice și Științele Comunicării, Departamentul de Istorie. Teza de doctorat (susținută în anul 2007): *Cultură și societate la românii din Bihor (1919-1940)*, domeniul de cercetare: istoria modernă a României, viața culturală în epoca modernă și contemporană, istoricul asociațiilor și reuniunilor religioase ortodoxe și greco-catolice. Cărți publicate: Viorel Faur, Radu Romînașu, *Statutele asociațiilor culturale românești din Oradea și Bihor (1849-1933)*, Oradea, 2007; Radu Romînașu, *Asociațiile culturale românești din Oradea și județul Bihor în perioada interbelică*, Oradea, 2008; Radu Romînașu, *Manifestări cultural-artistice românești din Oradea și județul Bihor în perioada interbelică*, Oradea, 2009; Radu Romînașu, *Considerații despre învățământul și școala românească din Ungaria (1920-2008)*, Oradea, 2009; Radu Romînașu, Florin N. Ardelean, *Casina română din Beiuș (1871-1920). Contribuții documentare*, Editura Universității din Oradea, 2010, 297 p. Autor a peste 40 de studii și articole publicate în reviste de specialitate. Contact: e-mail: rrd1214@yahoo.com



**Serrano Clara**, Master in Contemporary History by the Faculdade de Letras (*College of Humanities*) of the University of Coimbra, with very good unanimously. Preparing the delivery of a PhD thesis about the Portuguese journalist and diplomat, Augusto de Castro (Faculdade de Letras (*College of Humanities*) of Coimbra's University; Teaching functions in Secondary; Distinguished with the award "Estímulo à Investigação 2004", for the project *The Political Construction of Europe. A view of the History Schoolbooks. Spain, France, England, Italy and Portugal: a Compared Study*. Research

fellow of the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT). Member of the Centre for Interdisciplinary Studies of the XX Century of the University of Coimbra – CEIS20.Schools; Conferences in Portugal, Spain, France and Italy. **Email:** [claraisabelmeloserra@sapo.pt](mailto:claraisabelmeloserra@sapo.pt)



**Neto Sergio**, Master in Contemporary History by the Faculdade de Letras (*College of Humanities*) of the University of Coimbra, with very good unanimously. Preparing the delivery of a PhD thesis about the Portuguese colonial administrator, Norton de Matos (Faculdade de Letras (College of Humanities) of Coimbra's University; Teaching functions in Secondary Schools; Distinguished with the award "Estímulo à Investigação 2004", for the project *Portuguese Colonial Propaganda*. Member of the Centre for Interdisciplinary Studies of the XX Century of the University of Coimbra – CEIS20; Conferences in Portugal and Cape Verde. Books: *Colónia mártir, colónia modelo. Cabo Verde no pensamento ultramarino português. 1925-1965* (*Cape Verde in the Portuguese colonial propaganda. 1925-1965*). Distinguished with the award of the Contemporary History "Victor de Sá" (2010). **Email:** [sgdneto@gmail.com](mailto:sgdneto@gmail.com)



**Stoica Alina**. Absolvent al Universității din Oradea, promoția 2003, Alina Stoica și-a continuat studiile de masterat la Universitatea din Coimbra, Masteratul de Istorie Contemporană (2003-2004) cu sprijinul programului Erasmus și ulterior la Universitatea din Oradea (2004-2005). Este doctor în istorie din 2010, moment până la care s-a bucurat de co-orientarea a doi profesori consacrați în domeniul istoriei contemporane (prof.univ.dr. Maria Manuela Tavares Ribeiro – Universitatea din Coimbra, Portugalia și prof. univ.dr. Mihai Drecin – Universitatea din Oradea, România). Titlul tezei de doctorat este – *Din istoria relațiilor diplomatice româno-portugheze. Martinho de Brederode – diplomat (1919-1933)*.

În prezent este lector universitar doctor la Universitatea din Oradea, Facultatea de Istorie, Relații Internaționale, Științe Politice și Științele Comunicării, Departamentul de Relații Internaționale și Studii Europene, membru al CEIS 20 (Centro de Estudos Interdisciplinares do Seculo XX), Universitatea din Coimbra, Portugalia, membru al ISER (Institutul de Studii Euroregionale), Centru de Excelență Jean Monnet Oradea – Debrecen, membru al Romanian Association of International Relations and European Studies și coordonatorul Modulului Jean Monnet, *Cultural Diplomacy at the east and West Borders at the European Union – an Essential Element in the process of European Integration*.

A participat la numeroase programe și proiecte naționale și internaționale, susținând cursuri la Universitatea din Coimbra (Portugalia), din Salamanca (Spania), din Siena, Padova și Veneția (Italia). Are publicate peste 45 de articole în reviste de specialitate, volume ale unor conferințe internaționale sau capitole de carte, unic autor al cărții *Relații diplomatice româno-portugheze (1919-1933). Martinho de Brederode – ambasador la București*, (2011) și co-ordonator al volumului IX al revistei Eurolimes – *The cultural frontiers of Europe*.

Câteva articole care vizează problematica relațiilor diplomatice româno-portugheze sunt: *The revolution in Portugal and Salazar's Regime in the Romanian press and publications*, in Revista da História das Ideias, vol.29, 2008; *Diplomatic Portuguese-Yugoslavian Relations after the great world conflagration*, în „Analele Universității din Oradea”, Fascicola Relații Internaționale și Studii Europene, TOM I, 2009; „Romania s External Policy in the Reports of the Portuguese Diplomat Martinho de Brederode”, în „Analele Universității din Oradea”, Fascicola Relații Internaționale și Studii Europene, TOM II, 2010; “*A Few Aspects on Intercultural Dialogue: Interwar Romania As Seen by the Portuguese Diplomat, Martinho de Brederode*”, în *Eurolimes*, , Journal of the Institute for Euroregional Studies “Jean Monnet” European Centre of Excellence vol IX, 2010; *Romanian Portuguese Economic Relationships between the to World Wars*, în „Challenges and Perspectives in the Regional and Euroregional Issues in the New Europe”, Oradea University Press, Institute for Euroregional Studies Oradea-Debrecen, 2006; „Romania and Portugal – Two States at the End of Europe”, în *Identités, citoyennetés et démocratie, 20 ans après*, Charleroi, Belgia, Editura Bruylant, 2011; „Criza postbelică și repercusiunile sale asupra vieții cotidiene din România, în viziunea lui Martinho de Brederode”,

în *Politici Imperiale în estul și vestul spațiului românesc*, Editura Universității din Oradea, Editura Cartdidact din Chișinău, 2010.



**Stoica Alexandru** născut în 10.01.1976 în localitatea Orșova, jud. Mehedinți. Este absolvent al Universității din Oradea, Facultatea de Educație Fizică și Sport (2000) și al Facultății de Științe Socio-Umane, specializarea Psihologie (2010). În prezent este directorul Liceului Don Orione și doctorand al Universității din Oradea în cadrul Facultății de Istorie, Relații Internaționale, Științe Politice și Științele Comunicării, cu teza *Pătrunderea exercițiilor fizice grecești în lumea romană*. A publicat mai multe articole dintre care amintim: *Reminiscența periodosurilor sacre în operele clasicilor greci* (2005), *Educația – coordonate europene*, (2006), *Educația europeană și Europa educației* (2007), *Educația fizică la etruști*, (2008), *Concept and conceptions upon human physical activity in ancient Greece* (2009), *Study on the relationship between the launch angle and the angle of entry of the ball in the basket in the case of the set shot*, (2009), *Physical activities in vision ancient greek philosophers* (2009), *Aspecte privind factorii intelectuali ai potențialului creativ la adolescenți*, (2009), *Communication in the educational triangle in post-accession Romania*, în *Media and European diversity*, Editura Bruyons, Bruxelles, 2010. Cărți: *Ghid de proiectare didactică pentru educația fizică școlară*, 2008, ISBN 973-759-160-7 și *Educația fizică între teorie și practică (practica pedagogică la ciclul liceal)*, 2010, ISBN 978-606-10-0242-9.